

# TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE KAPSAYICI EĞİTİM DURUM ANALİZİ





---

HAZIRLAYAN **YELİZ DÜŞKÜN**  
YAYINA HAZIRLAYAN **İŞİL ORAL, DENİZ AKSAY, SİMLA GÜRSAN**

---

**MYRA**  
KOORDİNASYON **ENGİN DOĞAN**  
YAYIN KİMLİĞİ VE KAPAK TASARIMI **TÜLAY DEMİRCAN**  
SAYFA UYGULAMA **SERHAN BAYKARA**  
BASKI **İMAK OFSET BASIM YAYIN SAN. VE TİC. LTD. ŞTİ.**  
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye Karşısı) No: 1 Yenibosna/Bahçelievler/İstanbul-Türkiye  
Tel: 0212 656 49 97 Fax: 0212 656 29 26

---

**HAZİRAN 2016**

---

**ISBN: 978-605-9178-22-8**

---

Bu çalışma UNICEF tarafından desteklenmiştir. Raporda dile getirilen görüşler yazara aittir ve UNICEF'in resmi görüşleri olarak yorumlanamaz.

---

# **TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE KAPSAYICI EĞİTİM DURUM ANALİZİ**

---



ERG, çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve eleştirel bakış yoluyla katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınması yapısal dönüşümün ana unsurlarıdır. 2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için de iyi bir örnek oluşturur. ERG, Eğitim Gözlemevi birimi ve ATÖLYE Labs ile ortak girişimi Eğitim Laboratuvarı aracılığıyla araştırma ve eğitim faaliyetlerini gerçekleştirir.

[www.egitimreformugirisimi.org](http://www.egitimreformugirisimi.org)

---

# İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ.....	7
2. KAPSAYICI EĞİTİMİN HUKUKİ DAYANAKLARI.....	8
2.1. Uluslararası Mevzuat.....	8
2.2. Ulusal Mevzuat.....	11
3. ALANYAZIN TARAMASI.....	14
3.1. Toplumsal Cinsiyet.....	15
3.2. Engellilik.....	16
3.3. Anadili, Din ve Etnik Köken.....	19
3.4. Genel Değerlendirme.....	21
4. KAPSAYICI EĞİTİM BAKIMINDAN TÜRKİYE'NİN DURUMU.....	23
4.1. Türkiye'de Eğitime Erişim.....	23
4.2. Türkiye'de Eğitim Sistemi Kadınlar İçin Ne Kadar Kapsayıcı?.....	26
4.3. Türkiye'de Engeli Olan Bireylerin Eğitimi.....	29
4.4. Anadili, Din ve Etnik Köken.....	34
4.5. Sosyoekonomik Durum.....	37
5. SONUÇ.....	40
KAYNAKLAR.....	42

---

# GRAFİKLER VE TABLOLAR

## GRAFİKLER

GRAFİK 1: OECD ÜLKELERİNDE 15-19 YAŞ GRUBUNDA OKULLUŞMA ORANLARI, 2012.....	24
GRAFİK 2: YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE OKULLUŞMA ORANLARI, 1994-95 VE 2014-15 YILLARI ARASI... 25	25
GRAFİK 3: BÖLGELERE GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE OKULLUŞMA ORANLARI, 2014-15.....	25
GRAFİK 4: YILLARA GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE KADIN VE ERKEKLERİN OKULLUŞMA ORANLARI, 1994-95 VE 2014-15 YILLARI ARASI.....	27
GRAFİK 5: BÖLGELERE GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE KADIN VE ERKEKLERİN OKULLUŞMA ORANLARI, 2014-15.....	28
GRAFİK 6: ENGELİ OLAN BİREYLER İLE TÜM NÜFUSUN EĞİTİM DÜZEYİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRMASI, 2010.....	31
GRAFİK 7: EVDE TÜRKÇE KONUŞMA DURUMUNA GÖRE TIMSS 8. SINIF MATEMATİK PERFORMANSI.....	36
GRAFİK 8: ORTAÖĞRETİMDE SOSYOEKONOMİK DURUMA GÖRE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIM (15 YAŞ).....	38

## TABLolar

TABLO 1: TAMAMLANMIŞ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ENGELİ OLAN NÜFUS ORANI, 2002.....	30
TABLO 2: ULUSAL ÖZÜRLÜLER VERİTABANI'NA KAYITLI OLAN BİREYLERİN EĞİTİM DURUMU, 2010.....	30
TABLO 3: 6 YAŞ VE ÜZERİ NÜFUSUN, ENGEL TÜRÜNE GÖRE EĞİTİM DÜZEYİ, 2010.....	31
TABLO 4: EĞİTİM KURUMU VE CİNSİYETE GÖRE BİR EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN ENGELİ OLAN BİREYLER, 2010.....	32
TABLO 5: YILLARA GÖRE İLKÖĞRETİMDE VE ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ SAYISI.....	32
TABLO 6: REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI.....	32
TABLO 7: ENGELİ OLAN BİREYLERİN EĞİTİM ALANINDAKİ DENEYİMLERİ, 2010.....	33
TABLO 8: TÜRKİYE'DE ETNİK KİMLİKLER.....	35
TABLO 9: TÜRKİYE'DE ETNİK KÖKENE GÖRE EĞİTİM DÜZEYİ, 2006.....	35
TABLO 10: ANADİLİNE GÖRE EĞİTİM DURUMU.....	36

---

# KISALTMALAR

**Age:** Adı geçen eser

**AB:** Avrupa Birliği

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**ADEY:** Aşamalı Devamsızlık Yönetimi

**AİHM:** Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

**AİHS:** Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

**ASHK:** Avrupa Sosyal Haklar Komitesi

**ASPB:** Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

**BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**BM:** Birleşmiş Milletler

**CEDAW:** Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme)

**ÇHK:** Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi

**ÇHS:** Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

**DİEB:** Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı

**DKAB:** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

**EFA:** Education for All (Herkes İçin Eğitim)

**EHİS:** Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme

**EHK:** Engelliler Hakkında Kanun

**ERG:** Eğitim Reformu Girişimi

**ESKHK:** Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi

**ESKHS:** Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme

**GGASS:** Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı

**İHEB:** İnsan Hakları Evrensel Bildirisi

**KAGİDER:** Türkiye Kadın Girişimciler Derneği

**KEP:** Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi

**LGBTİ:** Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans ve İnterseks

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MEB OGM:** Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

**MEB SGB:** Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı

**METK:** Milli Eğitim Temel Kanunu

---

**MSSH:** Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

**ÖEHY:** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

**ÖEMÇK:** Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu

**ÖÖKK:** Özel Öğretim Kurumları Kanunu

**ÖZEĞEP:** Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi

**ÖZİDA:** Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

**SEÇBİR:** İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi

**ŞEY:** Şartlı Eğitim Yardımı

**TIMSS:** Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması)

**TOHAD:** Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**TÜSİAD:** Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

**UÖV:** Ulusal Özürlüler Veritabanı



# 1. GİRİŞ

Bu belge, Türkiye’de eğitim sisteminin kapsayıcı eğitim anlayışı bakımından durumunu analiz etmek amacıyla hazırlanmıştır. Belgede kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından kabul gören biçimiyle tanımlanmaktadır. Buna göre “kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar.”<sup>1</sup> Pratikte ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder.<sup>2</sup> Kapsayıcı eğitim, engeli olan çocukların eğitim hakkı ile yakından ilişkili olsa da, yalnızca bu gruptaki çocukların eğitim hakkı ile sınırlı değildir; daha geniş anlamda farklı nedenlerle dezavantajlı durumda olan tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır.<sup>3</sup>

Bu belgede, özellikle ortaöğretim düzeyine odaklanılmakla birlikte Türkiye’de eğitim sisteminin kapsayıcılığına ilişkin genel değerlendirmeler yapılmaktadır. Belge, üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kapsayıcı eğitimin hukuki dayanaklarını betimlemek amacıyla, uluslararası ve ulusal mevzuat incelenmiştir. İkinci bölümde, kapsayıcı eğitime ilişkin alanyazın taramasına yer verilmiştir. Bu bölüm, kapsayıcı eğitim alanında dünyadan iyi örnekleri de kapsar. Üçüncü bölümde, Türkiye’de kapsayıcı eğitimin veriye dayalı durum değerlendirmesi yapılmıştır. Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin yapısı, yönetim ve finansmanı, öğretmenler, ders materyalleri, öğrenme ortamları ve süreçlerini de içine alan çok geniş eksende değerlendirilebilecek bir kavramdır. Ancak veri sınırlılığı ve analizin daha net çizgiler içinde yapılabilmesi adına bu çalışmanın metodolojisinde Türkiye’de kapsayıcı eğitimin durumu anadili, din ve etnik köken, engeli olma durumu ve toplumsal cinsiyet eksenlerine odaklanarak değerlendirilmiştir. Bahsi geçen diğer bileşenler de bu eksenlerin altında ele alınmıştır. Sosyoekonomik durum ise, diğer etmenleri yatay kesecek bir bileşen olarak ele alınmıştır.

1 UNESCO, 2005.  
2 Stubbs, 2008.  
3 UNICEF, 2012.

## 2. KAPSAYICI EĞİTİMİN HUKUKİ DAYANAKLARI

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye’nin taraf olduğu, bağlayıcılığı olan pek çok uluslararası sözleşme, cinsiyete, dile, dine, engeli olma durumuna ve ırka dayalı ayrımcılığı yasaklar. Hem ulusal hem de uluslararası mevzuatta, eğitim hakkı herkesi kapsayan bir hak olarak görülür. Ulusal mevzuatta “kapsayıcı eğitim” ifadesi tam olarak benimsenmemiş olsa da, bu ilke ile özdeşleşen bir yaklaşım cinsiyet ve engellilik söz konusu olduğunda gözlemlenebilir.

### 2.1. ULUSLARARASI MEVZUAT

Eğitim hakkı, Türkiye’nin de taraf olduğu pek çok uluslararası sözleşme ve belge ile güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nin (İHEB) 26. maddesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (ÇHS) 28. maddesi ve Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin (ESKHS) 13. maddesine göre herkes eğitim hakkına sahiptir; ilköğretim zorunludur ve parasızdır. ÇHS’yi imzalayan devletler, okula düzenli bir biçimde devamın sağlanması ve okulu terk oranlarının düşürülmesi için önlemler almakla yükümlüdür. Ayrıca ÇHS, devletleri ortaöğretimin ve yükseköğretimin herkese açık olmasını sağlamaya zorunlu kılar.

ÇHS’nin 14. maddesi ile çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlüğü güvence altına alınmıştır. Türkiye’nin 2000 yılında imzalayıp 2003 yılında onayladığı, Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin (MSHS) 18. maddesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin (AİHS) 9. maddesi de, düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü güvence altına alır. Türkiye, MSHS’nin azınlık gruplarını ilgilendiren 27. maddesine ise çekince koymuştur. Bu madde, azınlık gruplarının kendi kültürlerinden yararlanma, kendi dinlerine inanma ve bu dine göre ibadet etme ve kendi dilini kullanma hakkına ilişkindir. Türkiye’nin çekince koyduğu bir başka uluslararası sözleşme maddesi de ÇHS’nin 29. maddesidir. Bu maddeye göre, çocuğun anne ve babasının kültürel kimliğine, dil ve değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi, eğitimin amaçlarından biri olmalıdır. Türkiye, bu maddeleri Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşması’na uygun olarak yorumlama ve uygulama hakkını korumaktadır. Türkiye, Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme’yi 1972 yılında imzalamış, 2002 yılında onaylamıştır. Sözleşme’ye taraf olan devletler soya veya etnik kökene bakmaksızın temel hak ve özgürlükleri herkes için güvence altına almakla yükümlüdür; eğitim ve öğrenim hakkı, güvence altına alınması gereken haklar arasında sayılmıştır.

ÇHS’nin 29. maddesine göre, sözleşmeye taraf olan devletler, eğitimin aşağıdaki amaçlara yönelik olduğunu kabul ederler:

- “a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;
- b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşması’nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;
- c) Çocuğu ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşee ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi"<sup>4</sup>

ÇHS'nin uygulanmasını denetleyen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK) tarafından yayımlanan Genel Yorum 1'in 11. paragrafında ÇHS'nin eğitimin amaçlarına ilişkin 29. maddesinin ırkçılıkla, ırka dayalı ayrımcılıkla, yabancı düşmanlığıyla ve bunlarla ilişkili hoşgörüsüzlükle ilişkisine değinilmektedir. İlgili paragrafta, ırka dayalı ayrımcılığın ve yabancı düşmanlığının önlenmesinde, ÇHS'nin 29. maddesindeki değerlerin benimsenmesinin, ayrıca çocuklara insan ve çocuk hakları ile ayırım yapmama ilkesinin kendi toplumlarına odaklanılarak öğretilmesinin önemi vurgulanmaktadır.<sup>5</sup>

ÇHS'nin 8. maddesi gereği, taraf devletler "yasanın tanıdığı şekliyle çocuğun kimliğini; tabiyeti, ismi ve aile bağları dahil, koruma hakkına saygı göstermeyi ve bu konuda yasadışı müdahalelerde bulunmamayı taahhüt ederler."<sup>6</sup> ÇHK tarafından yayımlanan Genel Yorum 14'ün 55. paragrafına göre taraf devletler çocuğun üstün yararını gözetirken ÇHS'nin 8. maddesini göz önünde bulundurmalıdır. İlgili paragrafta çocuğun kimliği "cinsiyet, cinsel yönelim, ulusal köken, din ve inançlar, kültürel kimlik ve kişilik" gibi özelliklerini kapsayacak biçimde tanımlanmıştır.<sup>7</sup>

AİHS ve Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme (CEDAW) cinsiyete dayalı ayrımcılığı yasaklar. Türkiye'nin 1985 yılında onayladığı CEDAW'a göre devletler cinsiyetler arası eşitliği yasalarla güvence altına almak zorundadır. CEDAW gereği, devletler kadınların ve erkeklerin eğitim kurumlarına eşit biçimde erişebilmelerini ve aldıkları eğitimin eşit nitelikte olmasını sağlamalıdır. Ayrıca, devletler kız çocuklarının okuldan erken ayrılma oranlarının düşürülmesi ve kadınlar ile erkekler arasındaki eğitim açığının kapatılması için de önlemler almalıdır. CEDAW, kadın ve erkek rollerine atfedilen kalıplaşmış yargıların eğitim sisteminden ayıklanmasını, bu amaçla ders kitaplarının ve ders programlarının gözden geçirilmesini destekler. Cinsel yönelim veya cinsiyet kimliğine ilişkin bir uluslararası sözleşme bulunmuyor; ancak İHEB ve ESKHS'in herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu vurgulaması, farklı cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği sahibi olan çocukları da kapsayacak biçimde yorumlanmalıdır. Her ne kadar hukuki bağlayıcılığı olmasa da, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından 2010 yılında yayımlanan Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrımcılıkla Mücadeleye İlişkin Önlemler konulu ve CM/Rec(2010)5 sayılı tavsiye karar önemli bir uluslararası belgedir. Tavsiye kararına göre üye devletler, çocuğun cinsel yönelimi veya cinsiyet kimliği nedeniyle eğitim hakkının engellenmemesi için gereken yasal önlemleri almalıdır; çocukların cinsel yönelim veya cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığa, dışlanmaya veya zorbalığa maruz kalmadan eğitim almalarını sağlamalıdır. Tavsiye karar gereği üye devletler, okullarda hoşgörü ve saygıyı cinsel yönelim veya cinsiyet kimliğini de kapsayacak şekilde korumak için çeşitli düzeylerde önlemler almalıdır.

ÇHK'nın yayımladığı, ergen sağlığı ve gelişimine ilişkin genel yorum 4'te, çocukların ÇHS'de yer alan haklarından yararlanmada ayrımcılığa uğratılmayacağı vurgulanmaktadır. Ayrımcılığa uğramama hakkına ilişkin olan 6. paragrafta, ergenlerin ÇHS'de yer alan haklarından yararlanmalarına cinsel yönelimlerinin ve sağlık durumlarının (HIV/AIDS'i ve zihinsel sağlığı da kapsayacak biçimde) engel olamayacağı belirtilmektedir.<sup>8</sup>

4 ÇHS, 1990.

5 ÇHK, 2001.

6 ÇHS, 1990.

7 ÇHK, 2013.

8 ÇHK, 2003.

ÇHS’nin 23. maddesine göre, sözleşmeyi imzalayan devletler zihinsel ya da bedensel engeli olan çocukların saygınlıklarını güvence altına alacak ve onların toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıracak koşulların sağlanmasından sorumludur. Sözleşme, devletin engeli olan çocukların eğitim gereksinimlerini ücretsiz karşılamasını özendirir. ÇHK, yayımladığı genel yorum 9’da engeli olan çocukların eğitiminden olumlu sonuçlar alınabilmesi için öğretmenlerin farklı beceri ve yeteneklere sahip çocuklarla ilgilenebilecek bir eğitimden geçmesine vurgu yapar. Sözleşmeye taraf olan devletler, ÇHK’ye dönemsel raporlar sunarlar ve ÇHK, bu raporlarla ilgili gözlemlerini yayımlar. ÇHK tarafından, Türkiye’nin sunduğu birleşik ikinci ve üçüncü dönem raporu üzerine yayımlanan gözlem notunda, engeli olan çocukların durumuyla ilgili saptamalara yer verilmiştir. Engeli olan çocuklarla ilgili düzenli veri toplanması ve engeli olan çocukların eğitim haklarından bütünüyle yararlanabilmeleri için çabaların yoğunlaştırılması gerektiği bu saptamalar arasındadır. ÇHK bu raporda ayrıca, engeli olan çocuklara kapsayıcı bir eğitim olanağı sunulması için öğretmenlere özel eğitim verilmesini ve okulların daha erişilebilir kılınmasını önermektedir.<sup>9</sup>

Türkiye’nin 2007 yılında imzalayıp, 2009 yılında onayladığı Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS) engeli olan bireylerin insan hak ve özgürlüklerinden tam ve eşit bir biçimde yararlanmasının güvence altına alınması ve engeli olanlara karşı ayrımcılığın ortadan kaldırılması için önemli bir adımdır. Sözleşme çerçevesinde engeli olanlara ilişkin konular sürdürülebilir kalkınmayla ilgili stratejilerin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınır; engeli olan bireylerin hakları insan haklarının gereği olarak kabul edilir ve engeli olan kişilerin insan haklarının desteklenmesi ve korunması gerektiğinin altı çizilir. Sözleşme’nin 24. maddesine göre devletler, engeli olan çocukların diğer çocuklar ile eşit haklara sahip olması için önlemler almakla, engeli olanların eğitim hakkını tanımakla ve bu haktan eğitim sisteminin her aşamasında, ayrımcılığa maruz kalmadan yararlanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Sözleşmeye taraf olan devletler, engeli olan öğrencilerin eğitim sistemine daha rahat uyum sağlamaları için işaret dili, görme engeli olan çocuklar için *Braille* alfabesi gibi yöntemleri sunmalıdır. Ayrıca sözleşme gereği, eğitim sisteminin tüm aşamalarında engeli olan bireylerin haklarına saygıyla yaklaşılmalı ve haklarla ilişkili bilinçlendirici eğitim programları oluşturulmalıdır.

Türkiye’nin 2000 yılında imzalayıp 2003 yılında onayladığı ESKHS’nin uygulanmasını denetleyen Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), genel yorum 13’te Sözleşme’nin eğitim hakkını düzenleyen 13. maddesinin temel unsurlarından birinin eğitimin erişilebilirliği olduğunu vurgular. Komite’ye göre, eğitimin erişilebilir olması için, eğitimde hukuken ve fiilen ayrımcılık yapılmamalı ve eğitim hem fiziksel hem de ekonomik olarak erişilebilir olmalıdır. Her ne kadar hukuki bağlayıcılığı olmasa da, Birleşmiş Milletler’in (BM) 1993 yılında kabul ettiği Sakatlar için Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar gereği de devletler eğitim sistemlerinde engeli olanlara, engeli olmayanlarla eşit fırsatları tanımalıdır. Bu belge gereği ayrıca, eğitim sisteminin her türden ve her derecede engeli olan bireyleri kapsamaları sağlanmalıdır.

Uluslararası mevzuatta, engeli olan çocukların eğitimine ilişkin genel kabul gören ilke, engeli olan çocukların akranlarıyla birlikte genel eğitim sistemi içerisinde eğitim görmeleridir. ESKHK de genel yorum 5’te engeli olan bireylerin bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim almaları gerektiğine vurgu yapar; bu amaçla öğretmenlerin genel eğitim sistemi içerisinde engeli olan çocukların gereksinimlerini de karşılayacak biçimde yetiştirilmelerinin ve engeli olan çocukların eğitimi için gerekli donanımların ve desteğin sağlanmasının altını çizer. ÇHK, genel yorum 9’da devletleri engeli olan çocukların genel eğitim okullarındaki eğitimden yararlanabilmeleri için fiziksel çevrenin

9 ÇHK, 2012.

erişilebilir hale getirilmesi, öğretmenlerin konuya ilişkin eğitilmeleri ve öğretim programlarının ve müfredatın engeli olan çocukların gereksinimleri gözetilerek geliştirilmesi gibi önlemler almakla yükümlü kılar. ÇHK’ye göre, genel eğitim okullarında engeli olan çocuklar için en yüksek yararı sağlanamayacağı durumlarda, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim yapılabilir. Türkiye’nin taraf olduğu Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı’nın uygulanmasını denetleyen Avrupa Sosyal Haklar Komitesi (ASHK) de, engeli olan bireylerin genel nitelikteki okullarda eşit eğitim alma hakkını ve taraf devletlerin bu konuda önlemler alması gerektiğini vurgular. ASHK, ayrıca taraf devletlerin özel eğitim modelinden kapsayıcı eğitim modeline geçip geçmediklerini de izler ve devletlerden şu konularda bilgi talebinde bulunur:

- “Normal müfredatın çocukların engelleri gözetilerek düzenlenip düzenlenmediği ve düzenlendiyse, bunun nasıl yapıldığı,
- Engelli öğrenciler için bireysel eğitim planları hazırlanıp hazırlanmadığı ve yapıldıysa, bunun nasıl yapıldığı,
- Destek elemanlar ve diğer teknik destekler dahil olmak üzere, mali ve insan kaynaklarının, çocuğun eğitimini sağlamak amacıyla doğrudan çocuğa tahsis edilip edilmediği;
- Eğitim sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin bir uyarılma yapıp yapılmadığı ve yapıldıysa, bunun nasıl yapıldığı,
- Eğitim sonunda alınan diploma ve derecelerin diğer çocuklarınkilerle aynı olup olmadığı ve resmi olarak tanınıp tanınmadığı.”<sup>10</sup>

Kapsayıcı eğitim, UNESCO kapsamındaki Herkes İçin Eğitim hareketi (EFA) tarafından herkesi içeren bir eğitimin, anahtar stratejisi olarak görülür. EFA tarafından 1994 yılında İspanya’da kabul edilen Salamanca Bildirisi, her çocuğun eğitim alma hakkı olduğunu ve çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgular. Bildiri, özel eğitime gereksinimi olanların kapsayıcı bir yaklaşımla öğrenci odaklı eğitim almalarını ilke olarak benimser. Kapsayıcı eğitim ilkesinin yasa ve politikalarla desteklenmesi, ülkeler arasında kapsayıcı eğitimle ilgili deneyim paylaşımı, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere ilişkin mekanizmaların denetlenerek işletilmesi, engeli olan çocukların velilerinin karar alma süreçlerine katılımlarının artırılması bildirinin altını çizdiği temel konulardır.

Sonuç olarak, pek çok uluslararası sözleşme cinsiyete, dile, dine, engeli olma durumuna ve ırka dayalı ayrımcılığı açık bir biçimde yasaklamakta ve eğitim hakkından yararlanmada eşitlik ilkesine vurgu yapmaktadır. Bu belgeler, taraf olan devletler için hukuki olarak bağlayıcıdır. Devletler, ulusal mevzuatlarını uluslararası sözleşmeler ile uyumlu hale getirmekle yükümlüdür. Sözleşme hükümlerinin gerektiği gibi uygulanıp uygulanmadığını denetlemekle görevli olan komitelerin yayımladığı yorumlar da taraf devletlerin dikkate almaları gereken hükümler içerir.

## 2.2. ULUSAL MEVZUAT

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesine göre, bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar, ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Milli Eğitim Temel Kanunu’na (METK) göre ilköğrenim görmek “her Türk vatandaşının hakkıdır” ve eğitimde kadın ve erkek herkese fırsat eşitliği sağlanır. METK’de yer alan eşitlik ilkesince eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.

<sup>10</sup> ERG, 2009.

Anayasaya göre Türkçe dışındaki dillerin okullarda Türk vatandaşlarına anadili olarak öğretilmesi yasaktır. Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun’un 2. maddesinde “Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeler”in özel kurslarla öğretilebileceği ve bu dillerle eğitim ve öğretim yapmak üzere özel okul açılabileceği belirtilmektedir. Bu özel okullar ve özel kurslar, Özel Öğretim Kurumları Kanunu’na tabidir. Bu kanun gereği, azınlık okullarında yalnızca azınlığa mensup olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocukları okuyabilir. Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik gereği göçmen işçilerin çocukları Türkiye’deki eğitim olanaklarından yararlanabilir, zorunlu eğitim uygulaması göçmen işçi çocuklarını da kapsar. Yönetmelik’e göre, göçmen işçi çocuklarının geldikleri ülkelerde devam ettikleri okullara denk ve yaşadıkları yere yakın okullara yerleştirilmeleri, ana dillerinin öğretimi için olanaklar ölçüsünde kurslar açılması ve Türkçe bilmeyen göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için önlemler alınması Millî Eğitim Müdürlükleri’nin görevleri arasındadır.

Anayasa’nın din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin 24. maddesine göre herkes dini inanç özgürlüğüne ve inançlarına uygun olarak ibadet etme hakkına sahiptir; kimse dini törenlere katılmaya ve dini inancını açıklamaya zorlanamaz, dini inançlarından ötürü suçlanamaz veya kınanamaz. Öte yandan aynı maddede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu ders kapsamında olmasına dayanak oluşturan “din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır” ifadesi yer almaktadır.

METK’nin 8. maddesine göre özel eğitime ve korunmaya gereksinimi olan çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır; ancak bu önlemlerin neler olduğu METK’de açıklanmamıştır. 1983 tarihinde kabul edilen 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (ÖEMÇK) ve 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (EHK), engeli olan çocukların eğitimi ile ilgili daha açık yargılar içerir. EHK’ya göre engeli olan bireylerin eğitim alması hiçbir gerekçeyle engellenemez. Engeli olan bireyler, yaşam boyu eğitim olanağından farklılıkları dikkate alınarak, eşitlik temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın yararlanırlar. EHK gereği, devlet, eğitim sistemi içinde engeli olan bireylerin her düzeyde eğitim almasını sağlayacak planlamaları yapmalı, örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç başlamış engeli olan bireylerin eğitime katılmaları için gerekli önlemleri almalıdır. Yasa, engeli olan bireylerin gereksinim duyabileceği işaret dili sistemi, kabartma yazı, sesli kitap gibi malzemelerin sağlanması konusunda Millî Eğitim Bakanlığı’na sorumluluk yükler. EHK’nin 13. maddesine göre, engeli olan bireylerin meslek seçebilmesi ve bu alanda eğitim alabilmesi için gerekli önlemler alınır; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın ortak çalışması ile mesleki eğitim programları geliştirilir. ÖEMÇK’ye göre özel eğitime gereksinimi olan her çocuk, engel türü ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim olanaklarından yararlandırılır ve kaynaştırma yoluyla eğitime öncelik verilir. Kaynaştırma yoluyla eğitim, ulusal mevzuatta ilk kez 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kapsamlı biçimde düzenlenmiştir. Kararname’de “kaynaştırma”, “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır. Kararname, engeli olan çocuklar için kaynaştırma eğitime öncelik verilmesini, özel eğitimin erken yaşta başlamasını, engeli olan çocuklar için bireysel eğitim planları geliştirilmesini ve ailelerin özel eğitim sürecine etkin olarak katılmalarının önemli olduğunu vurgular.

2006 yılında kabul edilen ve 2012 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ile özel öğretime erken başlanması ve kaynaştırma eğitime öncelik verilmesi ilkeleri

pekiştirilmiştir. ÖEHY'nin 29. maddesine göre, okulöncesi eğitim 37-66 ay arasındaki engeli olan çocuklar için zorunludur ve zorunlu okulöncesi eğitimde de kaynaştırma yöntemine öncelik tanınmaktadır. ÖEHY, ayrıca engeli olan çocukların öğrenim görme haklarından yararlanabilmelerine yönelik yöntem ve kuralları kapsamlı biçimde düzenler. ÖEHY'nin tanılamaya ilişkin 7. maddesine göre "bireyin eğitsel değerlendirme ve tanınması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır". Yönetmelik gereği, engeli olduğu belirlenen çocuklar için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanır ve engeli olan çocuklar bu rapor doğrultusunda uygun bir okula yerleştirilir; okula yerleştirmede kaynaştırma yoluyla eğitime öncelik verilir. Engeli olan öğrencilerin tanınmasında RAM'ların ve BEP'lerin rolü, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde de belirtilmiştir. ÖEHY'nin, kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin 23. maddesinde kaynaştırma eğitimi verilen okulların fiziksel engeli olan çocukların eğitimi için uygun hale getirilmesi ve gerekli eğitim materyallerinin sağlanması gerektiği de vurgulanır. Aynı maddede, kaynaştırma yoluyla eğitim verilen okulların çalışanlarının, öğrencilerinin ve velilerinin engeli olan çocukların durumu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğinin de altı çizilir.

Türkiye'de ulusal mevzuatın, özellikle engeli olan çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, uluslararası mevzuat ile uyumlu olduğu söylenebilir. Engeli olan çocukların eğitimi ulusal mevzuatta kapsamlı biçimde düzenlenmiştir; ancak cinsiyet, dil, din ve etkin köken bakımından aynı ölçüde kapsamlı bir düzenleme olduğunu söylemek güçtür. Cinsiyete dayalı ayrımcılık Anayasa'da ve diğer pek çok belgede yasaklanmış olsa da, eğitim ortamlarının kız çocukları ve farklı cinsel yönelimdeki çocuklar için kapsayıcı duruma getirilmesi için kapsamlı düzenlemeler yapılmamıştır. Özellikle LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, trans ve interseks) çocukların eğitimine ilişkin kapsamlı bir düzenleme uluslararası mevzuatta da eksiktir. Ayrıca, mevzuatta yer alan olumlu düzenlemelerin uygulamada yeterli karşılık bulup bulmadığı da sorgulanması gereken bir durumdur. Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeleri izleyen komite raporları da gösteriyor ki uygulamada aşılması gereken pek çok engel söz konusudur.

### 3. ALANYAZIN TARAMASI

UNESCO’ya göre kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin tüm çocuk, genç ve yetişkinleri kapsamı için benimsenmesi gereken genel ilkedir, insan haklarının ve çocuk haklarının bir gereğidir ve toplumsal içerme ve kalkınmanın önemli bir koşuludur.<sup>11</sup> UNESCO’ya bağlı Herkes için Eğitim hareketinin hedefleri arasında erken çocukluk eğitiminin, en dezavantajlı durumdaki çocukları da kapsayacak biçimde yaygınlaştırılması, 2015 yılına dek kız çocukları ve etnik azınlıklar önceliklendirilecek biçimde tüm çocukların ücretsiz, zorunlu ve nitelikli temel eğitime erişmelerinin sağlanması yer alır. Ayrıca tüm genç ve yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması, bu amaçla öğrenme ve yaşam becerileri programlarına eşit erişimin sağlanması hedeflenmektedir.<sup>12</sup> Kapsayıcı eğitim, BM’nin birincil hedefleri arasında yer alır. BM’ye üye ülkelerin 2000 yılında kabul ettiği, sekiz maddeden oluşan Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Hedefleri’nden biri evrensel temel eğitimin sağlanması, bir diğeri ise ilköğretim ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin gerçekleşmesidir.<sup>13</sup>

Kapsayıcı eğitimin, ancak genel eğitim sistemi içerisindeki okulların daha kapsayıcı olması ile sağlanabileceği, yaklaşımı pek çok uluslararası kurum tarafından benimsenmiştir. Başka bir deyişle, tüm çocukları genel eğitim sistemi içerisinde uygun koşulları yaratarak ve gerekli önlemleri alarak kapsam kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak kabul görmektedir. Bu yaklaşım, UNESCO tarafından üç ayrı temelde gerekçelendirilir. Eğitimsel gerekçe, kapsayıcı okulların, bireysel çeşitliliklere yanıt veren öğretim yöntemleri geliştirmesi ve bunun tüm öğrencilerin yararına olmasıdır. Sosyal gerekçe, kapsayıcı okulların bir tutum değişikliği yaratarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturacak olmasıdır. Ekonomik gerekçe ise, tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha karmaşık bir eğitim sistemine göre daha az maliyetli olmasıdır.<sup>14</sup>

Kapsayıcı eğitim üzerine yapılan araştırmalar, eğitim ortamlarında çeşitliliğin tanınmasını ve çeşitliliğe değer verilmesini, bir stratejiler setinin ötesinde toplumun genelindeki tutum ve algıları ilgilendiren bir yaklaşım olarak ele alır. Kapsayıcı eğitim alanyazınının önemli bir kısmı engeli olan çocukları merkeze alır. Son yıllarda dil, din, etnik köken, göç gibi nedenlere bağlı çeşitlilikleri merkeze alan çalışmalar da çoğalmıştır. Toplumsal cinsiyet ve yoksulluk konuları ise, pek çok çalışmada çoklu dezavantajlılığa neden olan etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmalar odaklandıkları grupları yanı sıra, yöntemleri ve ele aldıkları sorunları bakımından da çeşitlilik gösterir. Çalışmaların bir kısmı nicel veya nitel yöntemlerle dezavantajlı grupları yaşadığı zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlarken, bazı çalışmalarda müfredat ve ders kitapları incelenmiştir.

Pek çok çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kilit aktörleri olduğunu, öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Pijl ve Meijer, engeli olan çocuklar açısından kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesi için, öğretmenlerin tutumuna yüksek önem atfederler. Pijl ve Meijer’e göre, öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlayabilmeleri için yöntem, materyal ve hizmetiçi eğitim bakımından desteklenmeleri gerekmektedir.<sup>15</sup> UNESCO’nun Uluslararası Eğitim Bürosu’nun (International Bureau of Education) 128 ülkeden katılımcı ile gerçekleştirdiği bölgesel hazırlık

11 UNESCO, 2009.

12 Age.

13 Age.

14 Age.

15 Pijl ve Meijer, 1997.



toplantılarında, kapsayıcı eğitimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin hem pedagojik olarak desteklenmeleri, hem de yaşam standartlarının ve sosyal statülerinin yükseltilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.<sup>16</sup>

Kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilebilmesinin önemli bir ayağı da velilerin tutumlarıdır. Akkan ve arkadaşları tarafından yürütülen bir çalışmada Türkiye'de Roman çocukların üzerinde Roman olmayan öğrencilerin velilerinden kaynaklanan baskılara dikkat çekilmektedir.<sup>17</sup> UNESCO da veli tutumunun önemine işaret etmektedir; olumsuz veli tutumlarının doğru uygulamalar ile olumluya çevrilebileceğini vurgulamaktadır. UNESCO, bu konuda Çin'de görme engeli olan öğrencilerin, genel eğitim veren okullarda okumalarına öğretmenlerden ve diğer öğrencilerin velilerinden gelen tepkilerin, uygulama yaşama geçtikten sonra ortadan kalkması örneğini vermektedir.<sup>18</sup>

Kapsayıcı eğitim alanyazınında özellikle üç başlıkta çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi engelliliktir. Bu alanda yapılan çalışmalarda genel olarak kaynaştırma eğitiminin önemi vurgulanmakta; engeli olan bireylere yönelik kapsayıcı olmayan tutumlara ve söylemlere, fiziksel erişilebilirlik sorunlarına ve engeli olan öğrencilere ilişkin veri yetersizliğine dikkat çekilmektedir. Dil, din ve etnik kökeni konu alan çalışmalarda, azınlık gruplarından olan bireylerin ayrımcılık deneyimlerine, ders kitaplarındaki, farklı din ve etnik gruplar için kapsayıcı bir yaklaşımla örtüşmeyen içeriğe ve öğretmen tutumlarına odaklanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet başlığı altında, eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılığa ve ders kitaplarındaki cinsiyetçi dile odaklanan çalışmalara yer verilmiştir.

### 3.1. TOPLUMSAL CİNSİYET

Türkiye'de kız çocukları ve oğlan çocuklarının okullulaşma oranları arasındaki fark son on yılda giderek kapanmıştır; ancak bölgelere göre farklılaşma devam etmektedir. Özellikle ortaöğretim düzeyinde kadınların okullulaşma oranları erkeklere oranla daha düşüktür. Doğu illerinde bu fark 7-8 puana kadar çıkmaktadır.<sup>19</sup> Bu farkın kapatılması, ortaöğretimin bireylerin gelecekte edinecekleri meslek ve statü için önemli bir basamak oluşturduğu da göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından oldukça önemlidir.

Alanyazında, sınırlı sayıda da olsa, Türkiye'deki kadınların eğitimine odaklanan çalışmalar vardır. Dermirdirek ve Şener tarafından hazırlanan *81 İl İçin Cinsiyet Eşitliği Karnesi*'nde, kadınların okuryazarlık durumları ve eğitim düzeylerinin illere göre önemli farklılıklar gösterdiğinin altı çizilmiştir. Çalışmada kız çocuklarının okul dışında kalmalarında, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde ev içi işlerde çalışmalarının etkili olduğu vurgulanmaktadır.<sup>20</sup>

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) ile Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER) tarafından 2008 yılında yayımlanan *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği* raporunda eğitime erişimde cinsiyete bağlı eşitsizliklerin yanı sıra, özellikle yükseköğretim düzeyinde kadın ve erkeklerin kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri ile uyumlu bir alan dağılımı göstermelerinin üzerinde durulmaktadır. Çalışmada, Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyete göre ayrıştırılmış verilerin ve eğitim sistemine dahil olmayan kadınlarla ilgili verilerin yetersiz oluşuna dikkat çekilmektedir.<sup>21</sup>

16 UNESCO, 2009.

17 Akkan vd., 2011.

18 UNESCO, 2005.

19 ERG, 2014.

20 Dermirdirek ve Şener, 2014.

21 KAGİDER ve TÜSİAD, 2008.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (SEÇBİR) ve Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi kapsamında, ders kitaplarında ataerkil toplumsal cinsiyet rollerini sorgulatan iyi örnekler olduğu saptanmıştır. İyi örneklerle genellikle ilköğretim düzeyinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kitaplarında rastlanmıştır. Örneğin, Hayat Bilgisi kitaplarında, aile içi görevlere ilişkin bilgilerde, ev işlerinin yalnızca bir kişi tarafından değil, ailenin kadın ve erkek tüm üyeleri tarafından yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer biçimde ders kitaplarındaki pek çok resimde kadınların doktor, mühendis, okul müdürü gibi rollerde temsil edildiği görülmüştür. Öte yandan, bu olumlu örneklerle karşın, cinsiyetçiliğin pek çok ders kitabında devam ettiği bulgulanmıştır. Pek çok farklı ders kitabında, kadınların ev işlerinden sorumlu kişiler olarak temsil edildiği görülmüştür. Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji kitabındaki bir metinde, ev işlerini erkeklerin yapmasının, “ailede rol çatışması” olarak nitelendiği ve “eğer bir ailede büyük annelik, büyük babalık, annelik, babalık, kadınlık, erkeklik, ağabeylik, ablalık, çocukluk rolleri belli değil ve birbirine karışmış ise orada aile düzeninden bahsedilemez” ifadelerinin yer aldığı aktarılmaktadır.<sup>22</sup>

Alanyazında, kapsayıcı eğitim çerçevesinde cinsiyet kimliği ve cinsel yönelimi fark etmeksizin tüm bireylerin eğitim hakkının korunması ele alınmaktadır. LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, trans ve interseks) bireylerin eğitime ilişkin, okullarda alınabilecek önlemleri de içeren pek çok çalışma bulunmaktadır. Ellis ve High, gey, lezbiyen ve biseksüel bireylerin lise deneyimleri üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin öğrenciler üzerindeki etkilerine eğilmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin, eşcinselliği bir hastalık olarak kabul etmek gibi tutumlarının ve söylemlerinin eşcinsel öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığı belirtilmektedir.<sup>23</sup> Warwick ve arkadaşları, farklı cinsel yönelimleri olan öğrencilerin haklarının korunması için hem okul düzeyinde, hem de sınıf içinde alınacak önlemler olduğunu belirtmektedirler. Bu önlemler arasında okul yönetimi tarafından homofobiye bağlı akran zorbalığının tanınması, öğrencilerin gerektiğinde desteklenmeleri, akranlar arasındaki kapsayıcı davranışların ödüllendirilmesi ve öğretmenlerin hizmetiçi mesleki gelişim olanaklarının artırılması sayılmaktadır.<sup>24</sup> UNICEF ise çocukların eğitim hakkının yalnızca kendilerinin değil, ebeveynlerinin cinsel yönelimi nedeniyle de kısıtlanamayacağını vurgulamaktadır.<sup>25</sup>

### 3.2. ENGELLİLİK

Engeli olan çocukların eğitimi için en iyi yöntemin, genel eğitim sistemi içerisinde, akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri olduğu anlayışı pek çok araştırma ile desteklenmiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, engeli olan öğrencilerin halihazırda var olan bir sisteme uydurulması yerine, sistemin bu öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek duruma getirilmesine vurgu yapmak amacıyla “kapsama” kavramı “entegre etme”ye tercih edilmeye başlamıştır.<sup>26</sup>

Peters, Avrupa’da engeli olan bireylerin eğitime ilişkin ilk adımların 19. yüzyılda görme engeli olan bireyleri kapsayacak biçimde atılmaya başladığını, 20. yüzyılda hareket engeli bulunan bireylerin eğitiminin de önem kazanmaya başladığını aktarmaktadır. Peters, Avrupa’da ve Kuzey Amerika’da engeli olan bireylerin eğitiminin bir hak olarak görülmeye başlamasının 20. yüzyılın sonlarına denk geldiğini belirtmektedir.<sup>27</sup> Kapsayıcı eğitimin ağırlıklı olarak engeli olma ile

22 Çayır, 2014.

23 Ellis ve High, 2004.

24 Warwick vd., 2004.

25 UNICEF, 2014.

26 Çayır, 2014.

27 Peters, 2004.

ilişkilendirilmesine koşut olarak, bugün dünyadaki kapsayıcı eğitim örnekleri hala çoğunlukla engeli olan bireylerin eğitimine ilişkindir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında kabul edilen PL-94-142 kodlu eğitim yasası, engel türü ne olursa olsun, tüm bireylerin eğitime erişiminin sağlanması yönünde önemli bir adımdır. Bu yasa, 1997 yılında geliştirilerek Engeli Olan Bireylerin Eğitimi Yasası adını almıştır.<sup>28</sup> Kanada'nın çeşitli eyaletlerinde de, kapsayıcı eğitime ilişkin pek çok program yaşama geçirilmiştir; bu programlar toplum ve aileleri de kapsayan bir kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Kapsayıcı eğitim uygulaması 1980'lerde Kanada'nın bazı bölgelerinde zorunlu politika haline gelmiştir ve engeli olan bireyler genel eğitim sistemi içerisinde, bireyselleştirilmiş eğitim planları çerçevesinde eğitim görmeye başlamıştır.<sup>29</sup>

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, Avrupa ve Kuzey Amerika dışında da pek çok ülkede yaygınlaşmıştır. Örneğin, Güney Afrika UNESCO'nun eğitime ilişkin Binyıl Kalkınma Hedeflerini büyük ölçüde sağlamış bir eğitim sistemine sahiptir; ülkedeki okullulaşma oranlarında cinsiyete dayalı farklılıklar giderilmiştir ve yetişkinlerdeki okuryazarlık oranı yüksektir (% 89).<sup>30</sup> Güney Afrika'da Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılında uygulamaya koyulan bir plan ile (Education White Paper 6) eğitim sisteminin tüm bireylerin gereksinimlerini kapsayıcı bir yaklaşımla karşılayacak biçimde dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Bu belge, kapsayıcı bir müfredatın geliştirilmesi ve öğretmenlerin eğitimi gibi kapsayıcı eğitim için önemli unsurları içerir.<sup>31</sup> Donohue ve Bornman, Güney Afrika'da kapsayıcı eğitim sisteminin tam olarak yerleşmesinin önünde hala engeller bulunduğunu; ancak hem eğitim sisteminde hem de toplumda kapsayıcılığın bir hak olarak kabul gördüğünü belirtmektedirler.<sup>32</sup>

Yeni Zelanda'nın eğitim sisteminde son yirmi yılda kapsayıcı eğitim bakımından önemli dönüşümler yaşanmıştır. 1989 yılında kabul edilen eğitim yasasına göre tüm bireyler 5 yaşından 19 yaşına kadar ücretsiz eğitim hakkına sahiptir ve engeli olan bireyler engeli olmayanlar ile eğitimde eşit haklara sahiptir. Bu yasanın engeli olan bireyler için eğitim alanında getirdiği haklar, 2001 yılında kabul edilen Yeni Zelanda Engellilik Stratejisi gibi belgelerle güçlendirilmiştir.<sup>33</sup> Yeni Zelanda'da özel eğitimin genel ilkeleri, engeli olan bireylerin engeli olmayanlarla eşit haklara sahip olmaları, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılanmasına odaklanması, aileler ve eğitimciler arasında ortaklıklar kurulması, özel eğitim kaynaklarının etkili biçimde kullanılması, eğitim programları hazırlanırken bireylerin dillerinin ve kültürlerinin göz önüne alınması ve engeli olan bireylerin eğitiminin, gereksinimlerinin belirlendiği andan itibaren kusursuz biçimde karşılanmasıdır.<sup>34</sup> Yeni Zelanda'da, engeli olan bireylerin erken çocukluk eğitiminden itibaren desteklenmesi için pek çok kaynak ayrılmıştır.

Forlin ve arkadaşlarına göre, kapsayıcı eğitim sistemlerinde hem tüm okul düzeyinde hem de sınıf içi düzeyde önlemler alınmasını gerekmektedir. Tüm okul düzeyinde alınacak önlemler temel olarak öğrenme fırsatlarına eşit erişimin sağlanmasını ve kapsayıcı eğitim için gerekli destekleyici yapıların kurulmasını kapsamaktadır. Sınıf içi önlemler ise müfredatın çeşitlendirilmesini, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmasını ve tüm öğrenciler için kaliteli bir öğretime odaklanılmasını kapsamaktadır. Forlin ve arkadaşları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime uygun

28 Peters, 2004.

29 Age.

30 Donohue ve Bornman, 2014.

31 Age.

32 Age.

33 Powell, 2012.

34 Age.

öğretim yöntemlerini edinmeleri için mesleki eğitim almalarının ve edindikleri yöntemleri uygulayabilecekleri uygun ortamların sağlanmasının önemini vurgulamaktadırlar.<sup>35</sup>

Engeli olan çocuklar için kapsayıcı bir eğitim ortamının sağlanmasında öğretmenlerin kilit rol oynadığını ortaya koyan pek çok çalışma vardır. Bu çalışmaların önemli bir bölümü özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin sınıf içinde birlikte çalışmalarına odaklanmaktadır. Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, “birlikte öğretme” konusunda yapılan 32 nitel araştırma üzerine bir metasentez çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın bulgularına göre, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler “birlikte öğretme”yi hem öğretmenlerin mesleki gelişimi için hem de öğrencilerin sosyal ve akademik başarısı için yararlı bulmaktadır. Öte yandan, çalışmada, “birlikte öğretme”nin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin uyumlu olmasının ve okul yöneticilerinin destekleyici davranmasının önemli olduğu belirtilmektedir.<sup>36</sup>

Türkiye özelinde yapılan araştırmalarda, engeli olan çocukların bireysel gelişimleri ve toplumla bütünleşmeleri için en etkili yöntemin kaynaştırma eğitimi olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye’de dezavantajlı grupların, özellikle engeli olan bireylerin, eğitime erişimindeki sorunlara odaklanan çalışmalar, yasalardaki olumlu düzenlemelere karşın uygulamada sorunlar olduğunun altını çizmektedir. ERG tarafından 2011’de yayımlanan *Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri* başlıklı çalışmada Türkiye’de kaynaştırma eğitime ilişkin gelişmiş bir yasal mevzuat olmasına karşın uygulamada güçlükler olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu güçlüklerin aşılması için eğitimde rol ve sorumluluk sahibi olan aktörlerin kaynaştırma felsefesini içselleştirmesi ve bu kişilerin gerekli bilgi ve becerilerle donatılması gerektiği vurgulanmaktadır.<sup>37</sup> Candaş ve Yılmaz tarafından 2012’de yayımlanan, *Türkiye’de Eşitsizlikler* isimli çalışma, gelir dağılımı, çalışma yaşamı, eğitim ve sosyal güvenlik alanlarındaki eşitsizliklere odaklanmaktadır. Çalışmanın eğitime erişime ilişkin bölümünde, 2005’te kabul edilen Engelliler Hakkında Kanun gibi, engeli olan bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve kaynaştırma eğitiminin benimsenmesi bakımından olumlu yasal düzenlemeler yapılmasına karşın, uygulamada pek çok sorunun devam etmekte olduğu belirtilmektedir.<sup>38</sup> Yazarlara göre, engeli olan bireylerin eğitim olanaklarına diğer yurttaşlarla eşit erişimlerinin sağlanması için özellikle erişilebilirlik ve eğitim araçlarının çeşitlendirilmesi konularında adımlar atılması gereklidir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin etkin ve sosyal içermeye katkı koyacak biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin desteklenmesine önem atfedilmektedir.<sup>39</sup>

ERG tarafından 2009 yılında yayımlanan *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi* raporunda, eğitimde engeli olan bireylere yönelik ayrımcılık yasağının hukuki dayanakları ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Benzer bir çalışma Eşit Haklar Derneği tarafından 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada engeli olan çocukların eğitimine ilişkin yasal mevzuat taramasının ve durum analizinin yanı sıra saptanan ayrımcılık vakalarından örnekler de yer verilmiştir.<sup>40</sup> Akdağ ve arkadaşları tarafından, İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin yürüttüğü Belgeleme ve Raporlama Yoluyla Türkiye’de Ayrımcılıkla Mücadele Projesi kapsamında hazırlanan *Türkiye’de Engellilik Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu*’nda da engeli olan çocukların eğitim alanında karşılaştıkları, yargıya taşınan ya da medyada yer alan hak ihlallerinden örnekler ayrıntılı biçimde

35 Forlin vd., 2013.

36 Scruggs vd., 2007.

37 ERG, 2011.

38 Candaş ve Yılmaz, 2012.

39 Age.

40 Eşit Haklar Derneği, 2011.

yer verilmiştir.<sup>41</sup> Engeli olan çocukların eğitime erişimine ilişkin yakın tarihli bir başka çalışma Sabancı Üniversitesi tarafından 2013 yılında yayımlanan *Engelsiz Türkiye İçin Yolun Neresindeyiz? Mevcut Durum ve Öneriler* raporudur. Bu raporda, engeli olan bireylerin erken çocukluk eğitiminden, yükseköğretime ve yaşam boyu öğrenmeye dek, eğitimin çeşitli kademelerindeki durumlarının kapsamlı bir analizi yapılmıştır.<sup>42</sup> Engeli olan bireylerin eğitime ilişkin bir diğer güncel çalışma da Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (TOHAD) tarafından yayımlanan *Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 2013*'tür. Bu raporda, benzer çalışmalardan farklı olarak engeli olan bireylere yönelik eğitim politikalarının tarihsel gelişimi üzerinde de durulmuştur. Raporda eğitimin farklı kademelerinde engeli olan bireyleri ilgilendiren yasal düzenlemelerin ve eğitim politikalarının ayrıntılı bir analizi yapılmıştır.<sup>43</sup> TOHAD tarafından Ağustos 2015'te yayımlanan, *Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 2014*'te engeli olan bireylere yönelik güncel eğitim politikaları değerlendirilmektedir.<sup>44</sup>

Çayır ve Ergün'ün ders kitaplarında engeli olma durumunun ele alınış biçimi üzerine yaptıkları yakın tarihli bir çalışma, ders kitaplarının engeli olan çocuklar bakımından kapsayıcı bir anlayışla hazırlanmadığını gösterir. Söz konusu çalışma için, 2013-14 eğitim-öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve liselerde okutulan Demokrasi ve İnsan Hakları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sağlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sosyoloji, Türkçe ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitapları içerik analizi ve söylem analizi yöntemleri ile taranmıştır. Çalışma sonucunda, ders kitaplarında geçen "engelli", "sakat" ve "özürlü" kavramlarının genellikle eksiklik, hastalık, kusur ve bakıma muhtaç olma durumu olarak ele alınıyor olduğu saptanmıştır. Ayrıca ders kitaplarında kullanılan resimlerde engeli olan bireylerin genellikle aciz ve muhtaç olarak gösterildiği ve engeli olan bireylere yönelik acıma uyandırıcı ifadelerle yer verildiği bulgulanmıştır.<sup>45</sup>

### 3.3. ANADİLİ, DİN VE ETNİK KÖKEN

Dünyanın pek çok bölgesinde, bir arada yaşayan farklı dini ve etnik grupların eğitimi inceleme ve tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Uluslararası alanyazında dilsel, dini veya etnik azınlıkların eğitim hakkını, kapsayıcı eğitimi yaklaşımı içerisinde ele alan çalışmalar artmaktadır. Bu çalışmaların önemli bölümü, farklı etnik ve dini kimliklerden öğrencilere kapsayıcı bir eğitim sunulmasında öğretmenlerin rolüne vurgu yapmaktadır.

Alanyazında farklı dilsel, dini ve etnik grupların eğitimi ile ilgili çalışmaların önemli bölümünde çokkültürlü eğitim kavramının kullanımı tercih edilmektedir. Banks'a göre çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin öğretme yöntemlerini farklı grupların gereksinimlerini karşılayacak biçimde kurgulamaları önemlidir.<sup>46</sup> Travers ve arkadaşları da, 1990'dan bu yana aldığı göçler nedeniyle pek çok farklı etnik grubun yaşadığı İrlanda'daki eğitim sisteminin kapsayıcılığına odaklanan çalışmalarında öğretmenlerin rolüne değinirler. Bu çalışmaya göre, etnik ve dilsel azınlık gruplarından bireylere kapsayıcı bir eğitim sunmayı başarmak için sınıf içinde alınacak önemler son derece önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin tüm çocukların eğitimini kendi sorumluluklarının bir parçası olarak görmeleri, gerekli yardımı ve desteği almaları önemli gereksinimler olarak

41 Akdağ vd., 2011.

42 Sabancı Üniversitesi, 2013.

43 TOHAD, 2014.

44 TOHAD, 2015.

45 Çayır ve Ergün, 2013.

46 Banks, 2009.

görülmektedir. Travers ve arkadaşları, olumsuz öğretmen tutumunun kapsayıcı eğitimi zorlaştıran önemli bir sorun olduğunu vurgulamaktadırlar.<sup>47</sup>

Türkiye’de dini inanca ve etnik kökene dayalı ayrımcılıklara odaklanan araştırmalarda genellikle derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Gündem Çocuk Derneği’nin 18-25 yaş arası bireylerle, geçmiş çocukluk deneyimleri üzerine görüşerek hazırladığı *Türkiye’de Çocuğa Karşı Ayrımcılık Raporu*’nda çocuğun dini inancına, etnik kökenine, kurum bakımı altında olmasına ve suç mağduru olmasına dayalı deneyimlere odaklanılmıştır. Görüşülen bireylerin aktardıkları çocukluk deneyimleri arasında okulda ve öğretmenleriyle yaşadıkları zorluklar da yer almaktadır. Çeşitli etnik kökenlerden bireylerle yapılan görüşmeler, bu kişilerin çocuklukta yaşadıkları etnik kökene dayalı dışlanma deneyimlerini ortaya çıkarmaktadır.<sup>48</sup>

Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği tarafından yürütülen bir başka çalışma, farklı etnik kökenlerden bireylerle gerçekleştirilen, çocukluk deneyimlerine ilişkin görüşmelere dayanmaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin ve akranların farklı etnik kökenden çocuklara yönelik olumsuz tutumlarına ve ders kitaplarındaki etnik köken temsillerine odaklanmakta ve bu tutum ve temsillerin çocuklar üzerinde yarattığı baskıyı ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının, özellikle tarih kitaplarının, kimi azınlık gruplarını suçlu olarak göstermesinin bu azınlıktan öğrenciler üzerinde yarattığı baskı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin ders kitaplarında var olan olumsuz yaklaşımı ders anlatırken zaman zaman daha da olumsuz duruma getirebildiklerine dikkat çekilmektedir.<sup>49</sup>

İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin 2009-11 yılları arasında yürüttüğü Belgeleme ve Raporlama Yoluyla Türkiye’de Ayrımcılıkla Mücadele Projesi kapsamında *Türkiye’de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu* hazırlanmıştır. Raporun eğitime ilişkin bölümünde çeşitli etnik gruplar ile sığınmacı ve mültecilere ve herhangi bir hukuksal statüye sahip olmayan gruplara değinilmiştir. Çalışmada, eğitime erişim konusunda en fazla sorun yaşayan etnik grup olarak Romanlar gösterilmektedir. Roman çocukları arasındaki düşük okullulaşma ve okuryazarlık oranları, yoksulluk ve erken yaşta evlilikle ilişkilendirilmektedir. Okula devam eden Roman çocuklara ise, Roman olmayan çocuklar, veliler ve öğretmenler tarafından önyargılı yaklaşılmasının bu çocukların okulu bırakmasında rol oynadığı vurgulanmaktadır. Romanların genellikle ayrı ve kapalı mahallelerde yaşamaları ve mahallelerindeki okullara gitmeleri de toplumsal kapsamaya engel olarak gösterilmektedir. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğunun da altı çizilmektedir.<sup>50</sup>

Türkiye özelinde anadili konusu, genellikle etnik köken ile bir arada anılmaktadır. Son dönemde eğitimde anadili sorunu üzerine yapılan araştırmalar, Türkiye’de anadili Türkçe’den farklı olan çocukların okuldaki dezavantajlı durumlarına işaret etmektedir. ERG tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada, Türkiye’de anadili Türkçe olmayan öğrencilerin matematik başarısının, anadili Türkçe olanlara göre iki okul yılı geride olduğu saptanmıştır.<sup>51</sup> Tarih Vakfı tarafından Toplumsal Uzlaşma İçin Eğitimin Rolü Projesi sonucunda yayımlanan raporda da, anadili Türkçe’den farklı olan çocukların okula başladıklarında okuma yazmanın yanı sıra yeni bir dili de öğrenmek zorluğu ile karşı karşıya kaldıklarına dikkat çekilmektedir.<sup>52</sup>

47 Travers vd., 2010.

48 Gündem Çocuk Derneği, 2014.

49 Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği, 2013.

50 Alp ve Taştan, 2011.

51 ERG, 2014.

52 Fırat, 2010.

SEÇBİR ve Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları III projesi, ders kitaplarının Türkiye’de ulusal kimlik kurgusunun ve yurttaşlık kavramının tanımlanmasındaki rolüne odaklanır.<sup>53</sup> Proje kapsamında gerçekleştirilen ders kitabı incelemelerinin sonuçları Kenan Çayır tarafından “Biz” Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar başlığı ile kitaplaştırılmıştır. Çalışmada, ders kitaplarındaki yurttaş temsili için etnik olarak Türklük ve dini olarak Sünni İslam ile ilişkilendirildiği vurgulanmaktadır. Coğrafya ve Türkçe kitaplarının analizinden ortaya çıkan sonuç “Türklük”ün “coğrafi koşullar sonucu Orta Asya’dan göç etmiş, Anadolu’ya yerleşmiş, zamanla Müslümanlaşmış yurttaşları içine alan ve bunun dışındakileri dışarda bırakan bir etnik kökene gönderme” yapıdır. Farklı etnik kökenler, dinler veya inanışların ders kitaplarında yeterince yer bulamadığı ve yer bulduğunda genellikle olumsuz biçimde temsil edildiği saptanmıştır.<sup>54</sup>

Etnik köken, dil ve dine dayalı ayrımcılıklara odaklanan güncel bir çalışmada da 2014-15 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda okumakta olan öğrencilerin ne tür eşitsizliklerle karşılaştıklarına odaklanılmıştır. Raporda, okula kayıt süreçleri, seçmeli dersler, okul bütçesi gibi yapısal etmenlerin eğitimde ayrımcılıkla ilişkisi ele alınmaktadır.<sup>55</sup>

Türkiye’deki din eğitimi hukuki çerçeve içinde ele alan çalışmalar da vardır. Ünal tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye’deki din eğitimi Türk yargı sisteminin ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin (AİHM) kararları ışığında incelenmiştir. Ünal, AİHM’in din eğitimiyle ilgili kararları hakkında şu saptamayı yapmaktadır: “İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi, din eğitimi hakkının sağlanması ve ihlallerin tespitinde ilk olarak devletin, din eğitimi konusunda ebeveynlere etkin bir muafiyet hakkı tanıyıp tanımadığına bakmaktadır. Eğer etkin bir muafiyet uygulaması yapılmıyorsa, bu takdirde din derslerinin içeriğinin nesnel, tek yanlı bakış açısından uzak, eleştirel bakış açısı sağlayan, doktrinleştirme amacı gütmeyecek esneklikte, ebeveynin çocuklarının din eğitimi kendi görüşleri doğrultusunda sağlamaya yönelik haklarını by-pass etmeyecek nitelikte olup olmadığına dikkat etmektedir. Mahkeme, bu olumlu ve olumsuz şartlar sağlandığı takdirde, din eğitiminin zorunlu olmasında bir sakınca görmemektedir.”<sup>56</sup> Ünal, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden muafiyet için açılan davalar üzerinden yaptığı incelemede, Danıştay’ın ve İzmir 1. İdari Mahkemesi’nin kararlarının AİHM kararları ile uyumlu olduğuna, ancak Anayasa Mahkemesi kararında “din eğitimi özgürlüğünün korunması kaygısında öte, devlet düzeninin korunması ana hedefinin etrafında, okul dışı veya okul içi ayrımı gözetilmeksizin, din eğitiminin mutlak surette devletin gözetim ve denetimi altında yürütülmesinin gerektiği yönündeki düşüncenin etkisi altında kalan bir yaklaşım” sergilendiğini saptamaktadır.<sup>57</sup>

### 3.4. GENEL DEĞERLENDİRME

Türkiye’de özellikle son dönemde kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmalar hem sayıca artmış hem de odaklandıkları gruplar bakımından çeşitlenmiştir. Yöntem bakımından da çeşitlilik söz konusudur; dil, din ve etnik kökene dayalı eşitsizliklere odaklanan çalışmalarda nitel yöntemler daha çok tercih edilmiştir. Nicel veriye dayalı kapsamlı çalışmalar yapmaya elverişli zengin bir istatistik kaynağının eksikliği de dikkat çekmektedir.

<sup>53</sup> Çayır, 2014.

<sup>54</sup> Age.

<sup>55</sup> Kaya, 2015.

<sup>56</sup> Ünal, 2011.

<sup>57</sup> Age.

Çalışmalar, genellikle bir veya birkaç dezavantajlı gruba odaklanmaktadır. Ancak bazı çalışmalarda çoklu dezavantajlılık durumu da vurgulanmıştır. Örneğin, Sabancı Üniversitesi tarafından yayımlanan *Engelsiz Türkiye İçin: Yolun Neresindeyiz? Mevcut Durum ve Öneriler* başlıklı raporda, engelliliğin aynı zamanda cinsiyet, dil, etnik köken, yoksulluk gibi durumlarda ortaya çıkardığı çoklu dezavantajlılık örneklerine değinilmektedir.<sup>58</sup> Türkiye'de Roman çocukların eğitime erişimlerine ilişkin sorunların temelinde de çoklu dezavantajlılık durumu gözlemlenir. Akkan ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmada Roman çocukların eğitime erişim oranlarının düşük olmasının yoksulluk ile yakından ilişkili olduğu saptanmıştır.<sup>59</sup> Bu örneklerin de gösterdiği gibi, Türkiye'de kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmalarda pek çok dezavantajlılık durumunun aynı anda ele alınması, kapsayıcı eğitimin çok yönlülüğü ile uyumludur.

---

58 Sabancı Üniversitesi, 2013.

59 Akkan vd., 2011.



## 4. KAPSAYICI EĞİTİM BAKIMINDAN TÜRKİYE'NİN DURUMU

Bu bölümde, Türkiye'de eğitimin durumu kapsayıcı bir eğitim sisteminde var olması gereken koşullar göz önüne alınarak analiz edilecektir. Bu analizle, özellikle ortaöğretim düzeyinde eksiksiz bir kapsayıcı eğitim sisteminin gelişmesi için hangi alanlarda müdahaleye gereksinim olduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Eğitim olanaklarına erişim, kapsayıcı eğitimin ilk koşulu olarak kabul edilmektedir. Bu amaçla birinci bölümde, Türkiye'deki okullulaşma, devamsızlık ve okulu terk etmeye ilişkin veriler analiz edilecektir. İkinci bölümde, eğitimin toplumsal cinsiyet bakımından ne ölçüde kapsayıcı olduğunu saptamak amacıyla, özellikle ortaöğretim düzeyinde kadınların eğitime erişimine bakılacak, ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bakımından kapsayıcı bir anlayışla ne ölçüde örtüştüğü değerlendirilecektir. Ortaöğretimin, yükseköğretime ve iş yaşantısına geçişte önemli bir basamak olduğu görüşünden yola çıkarak, kadın katılımına ilişkin değerlendirmeler de bu bölümde yapılacaktır. Bir sonraki bölümde engeli olan bireylerin eğitim sisteminde ne ölçüde ve nasıl kapsandığı değerlendirilecek, özellikle ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine odaklanılacaktır. Kaynaştırma eğitimine odaklanılmasının nedeni, Türkiye'deki sisteminin henüz kapsayıcı değil bütünleştirici eğitim aşamasında oluşudur. Bu bölümde, eğitim sisteminin dışında kalan engeli olan bireylere ilişkin ayrıntılı analizlerin yapılmasını güçleştiren bir durum güncel veri eksikliğidir. Bu bölümde, eğitime erişimin yanı sıra, engeli olan bireylerin ders kitaplarında temsil edilme biçimlerine ve ayrımcılığa uğrama konusundaki algılarına da yer verilecektir.

Farklı grupların eğitim alanındaki gereksinimlerinin kapsayıcı bir yaklaşımla karşılanıp karşılanmadığı ayrı bir başlık altında tartışılacaktır. Eğitime ilişkin dilsel, dini ve etnik gruplara göre ayrıntılandırılmış veriler sınırlıdır; bu durum pek çok konuda ayrıntılı analiz yapmayı güçleştirmektedir. Azınlık gruplarına ilişkin nitel yollarla toplanmış veriler, bu eksikliği gidermeye kısmen katkı sağlamaktadır. Bu bölümde, ders kitaplarında azınlık gruplarının temsil edilme biçimine ilişkin veriler de değerlendirilecektir.

Sosyoekonomik durum, toplumsal cinsiyet gibi, kapsayıcı eğitim bakımından diğer değişkenleri enine kesen bir değişkendir. Bu nedenle, beşinci bölümde sosyoekonomik durumun eğitimin kapsayıcılığı ile ilişkisi incelenmektedir. Özellikle hanehalkı gelir düzeyinin ve ebeveynlerin eğitim durumunun okullulaşma ve akademik başarı ile ilişkisi değerlendirilmektedir.

### 4.1. TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİM

Eğitim sisteminin kapsayıcılığına ilişkin analiz yaparken, eğitimin erişim ayağına bakmak önemlidir. Türkiye'de son on yılda temel eğitime erişimde önemli ilerleme gözlemlense de, bu ilerleme özellikle ortaöğretim düzeyinde beklenenin altındadır. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından yayımlanan 2012 yılına ilişkin verilere göre, Türkiye'de 15-19 yaş grubunda okullulaşma oranı % 59'dur. Türkiye'de 15-19 yaş grubunda okullulaşma oranının 1995 yılından bu yana, 29 yüzde puan artış gösterdiği görülmektedir. Diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında ise, 2012 verilerine göre, Türkiye'nin hesaplamaya katılan 32 OECD ülkesi arasında 31. sırada olduğu ve % 84 olan OECD ortalamasının 25 yüzde puan gerisinde olduğu görülmektedir

(Grafik 1).<sup>60</sup> Ayrıca, 2012 yılı verilerine göre Türkiye’de 15-19 yaş arası gençlerin % 29’u ne bir eğitim programı içerisindedir, ne de iş yaşantısındadır. Bu oran OECD ortalaması olan % 15’in oldukça üzerindedir.<sup>61</sup>



MEB verilerine göre 2014-15 eğitim-öğretim yılında ilkökul düzeyinde okullulaşma oranı % 96,3, ortaokul düzeyinde ise % 94,4’tür. İlköğretimde okullulaşma oranları illere göre farklılaşmaktadır; okullulaşma oranı Adıyaman, Ağrı, Amasya, Ardahan, Bartın, Diyarbakır, Gaziantep, Iğdır, İstanbul, Kars, Kastamonu, Mardin, Samsun, Şanlıurfa ve Zonguldak’ta en yüksek (% 98); Gümüşhane (% 80), Çankırı (% 90), Yozgat (% 90), Bayburt (% 92), Tokat (% 92) ve Hakkâri’de (% 93) en düşüktür.<sup>62</sup>

Ortaöğretimde net okullulaşma oranı ise, 2012-13 eğitim ve öğretim yılında başlayan 12 yıl zorunlu eğitim uygulamasına rağmen, 2014-15 eğitim ve öğretim yılı için Türkiye genelinde % 79’dur.<sup>63</sup> Ortaöğretim düzeyinde okullulaşma oranlarının zaman içerisinde gösterdiği gelişim ise dikkat çekicidir; bu oran 1994-95 eğitim ve öğretim yılından bu yana aşamalı bir biçimde % 37’den % 79’a çıkmıştır (Grafik 2).

Ortaöğretimde okullulaşma oranları, bölgelere göre önemli farklılıklar göstermektedir. 2014-15 yılına ilişkin verilere göre, ortaöğretim düzeyinde okullulaşma oranı Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde % 65, Güneydoğu Anadolu bölgesinde % 66’dır. Diğer bölgelerde ise bu oran % 80 ve üzeridir (Grafik 3).

Türkiye’de okulöncesi eğitimde net okullulaşma oranı 2014-15 eğitim-öğretim yılı için 3-5 yaş grubunda % 33, 4-5 yaş grubunda % 42’dir.<sup>64</sup> Bu oranlar, Bakanlık tarafından belirlenen hedeflerin oldukça altındadır. Diğer düzeylerde olduğu gibi, okulöncesi eğitimde de, illere göre net okullulaşma oranlarında dikkat çekici farklar vardır. 4-5 yaş grubu için okulöncesi net okullulaşma oranının en düşük olduğu Ağrı, Gaziantep, Hakkâri, İstanbul, Mardin ve Şırnak’ta % 35’in altında;

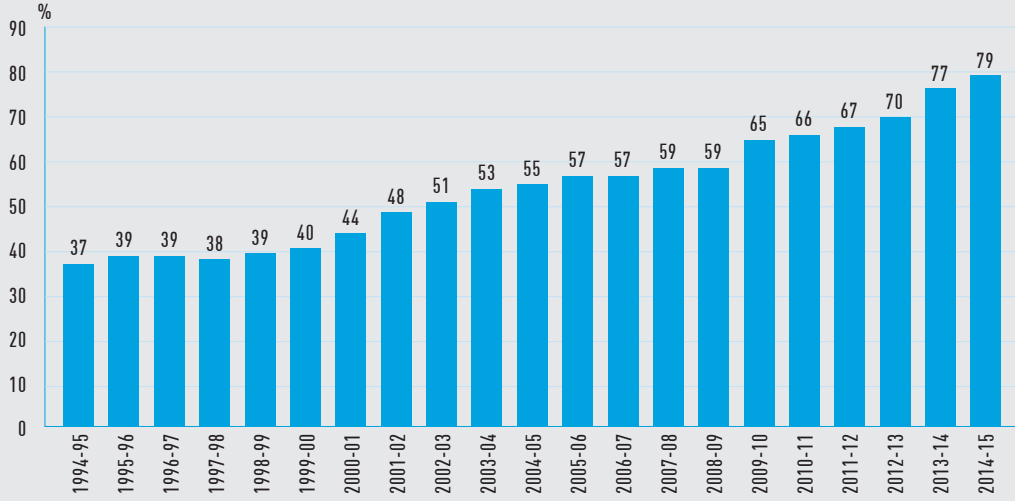
60 OECD, 2014.

61 Age.

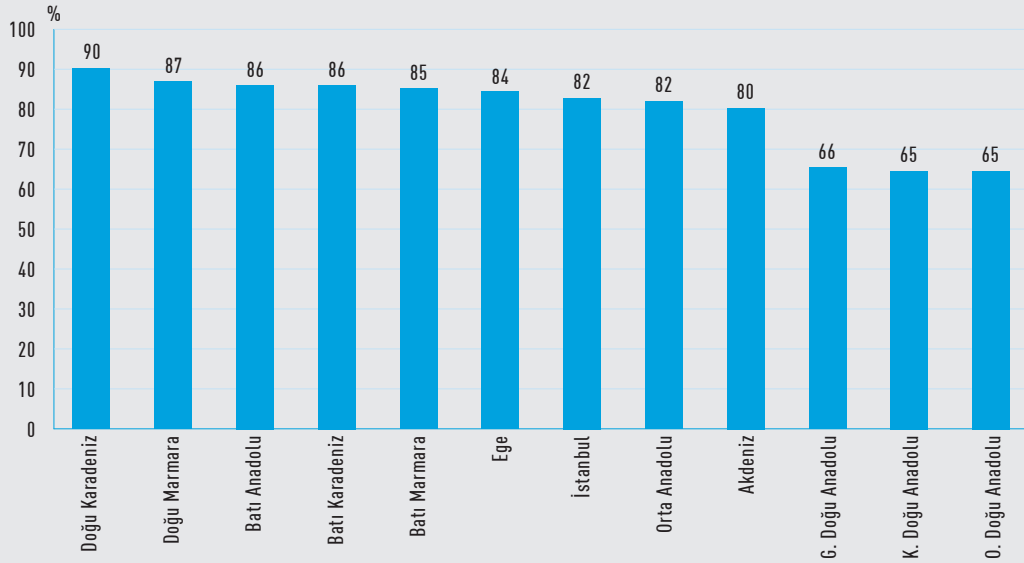
62 MEB, 2015.

63 Age.

64 Age.

**GRAFİK 2: YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE OKULLUŞMA ORANLARI, 1994-95 VE 2014-15 YILLARI ARASI**

Kaynak: MEB, 2015.

**GRAFİK 3: BÖLGELERE GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE OKULLUŞMA ORANLARI, 2014-15**

Kaynak: ERG, 2015.

en yüksek olduğu Amasya, Giresun, Kırklareli, Mersin, Nevşehir, Tokat ve Tunceli'de % 55 ve üzeridir. Okulöncesi eğitimin devlet tarafından herkes için yasal bir hak olarak tanımlanmaması, zorunlu ve ücretsiz olmaması okulöncesi eğitimin herkes için erişilebilir olmasına engeldir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından ve UNICEF'in desteğiyle dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime katılımlarını geliştirmek amacıyla Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi'nin gerçekleştirilmiş olması ise önemli bir adımdır.

Okullulaşmanın yanı sıra, devamsızlık ve okulu terk etme oranları da eğitime erişim bakımından dikkate alınması gereken göstergelerdir. 2012-13 eğitim ve öğretim yılının ilk döneminde, Türkiye genelinde, ortaöğretim düzeyinde on gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranı % 32,7'dir. Devamsızlık oranları da bölgeler arasında farklılık göstermektedir; ortaöğretim düzeyinde

devamsızlığın en yüksek olduğu bölge Ege bölgesidir (% 37,1).<sup>65</sup> Devamsızlık oranları, ilköğretim düzeyinde daha düşüktür. 2010-11 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilere göre ise ilköğretim kademesinde kız çocuklarının devamsızlık oranı % 10,3, erkek çocuklarının devamsızlık oranı % 12,7'dir.<sup>66</sup>

MEB'in son yıllarda devamsızlığın izlenmesi ve azaltılmasına yönelik girişimleri olmuştur. 2011 yılında uygulamaya konan Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) bu girişimlerden biridir ancak uygulama kısa sürmüştür. Başka bir önemli proje, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün AB desteği ile uygulamaya koyduğu İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi'dir. 2013 yılında başlayan bu projeye, 12 pilot ilde, ilköğretim kademesinde devamsızlığın izlenmesi, devamsızlığı önlemeye yönelik önlemlerin belirlenmesi, yeterli dil becerileri olmayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi, politika ve mevzuat önerilerinin geliştirilmesi ve MEB'in personel kapasitesinin artırılması hedeflenmektedir.<sup>67</sup> MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (MEB OGM) tarafından yayımlanan 2010-11 eğitim-öğretim yılına ait verilere göre, ortaöğretimde okulu terk eden öğrencilerin oranı 9. sınıfta en yüksektir. 2010-11 eğitim-öğretim yılında 727.624 9. sınıf öğrencisinin 204.384'ü (% 28) okulu bırakmıştır.<sup>68</sup> MEB OGM, UNICEF işbirliğiyle, okul terkinin en yüksek oranda olduğu 9. sınıf öğrencilerine yönelik uyum programları tasarlamış ve pilot uygulamasını 2012-13 eğitim-öğretim yılında 12 okulda gerçekleştirmiştir. Pilot çalışmanın genişletilmiş bir ikinci basamağı da gerçekleştirilmiştir. Ayrıca *MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda* "Ortaöğretimde Uyum Programı"nın yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir.<sup>69</sup>

Türkiye'de devamsızlığın azaltılmasına yönelik başvurulan yöntemlerden biri, okul idarecileri ve öğretmenlerin devamsızlık sorunu olan öğrencilerin aileleri ile görüşmeler yapmasıdır. Ancak bu uygulama, okul politikasına ve öğretmenlerin ilgisine bağlıdır; her bölgede ve her okulda benzer biçimde uygulanamamaktadır.<sup>70</sup> Devamsızlığın azaltılması amacıyla uygulanan bir diğer politika Şarh Eğitim Yardımı'dır (ŞEY). ŞEY, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) tarafından, 6-17 yaş arası çocukları ekonomik güçlükler nedeniyle eğitim hizmetinden yararlanamayan yoksul ailelere, çocuklarını düzenli olarak okula göndermeleri koşuluyla yapılan para yardımısıdır. Raporun beşinci bölümünde ŞEY'e ilişkin ayrıntılı analizler yapılmaktadır.

## 4.2. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİ KADINLAR İÇİN NE KADAR KAPSAYICI?

Türkiye'de okullulaşma verileri cinsiyete göre analiz edildiğinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde cinsiyete dayalı eşitsizliğin önemli oranda aşıldığı, ancak okulöncesi düzeyde ve ortaöğretimde eşitsizliğin devam ettiği görülmektedir.

Türkiye'de okulöncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olmayışı, bu düzeydeki okullulaşma oranlarının düşük olmasına yol açmaktadır. Okullulaşma oranları cinsiyete göre analiz edildiğinde, Türkiye genelinde, 4-5 yaş grubundaki oğlan çocuklarının net okullulaşma oranının, kız çocuklarınınkinden 2 yüzde puan daha yüksek olduğu; 5 yaş grubu için bu farkın 4 yüzde puan olduğu göze çarpmaktadır. Pek çok çalışma nitelikli bir erken çocukluk eğitimi alan çocukların almayanlara göre

65 MEB, 2013a.

66 ERG, 2014.

67 Age.

68 MEB OGM ve UNICEF, 2013.

69 MEB SGB, 2015.

70 Köse vd., yakında yayımlanacak.

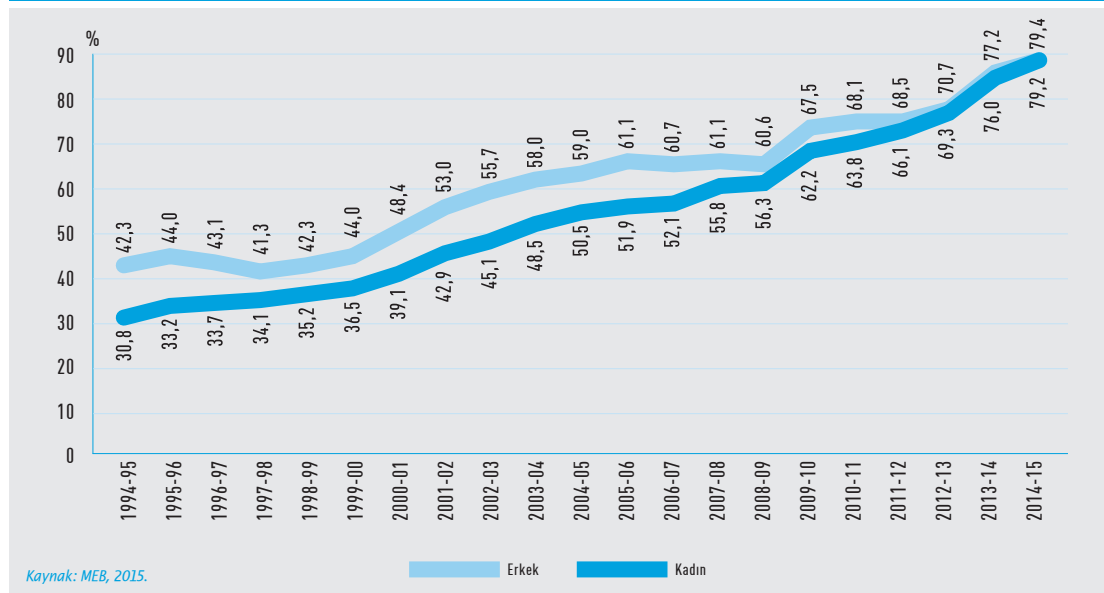
eğitimlerinin ilerleyen kademelerinde akademik açıdan daha başarılı olduklarını göstermektedir.<sup>71</sup> Bu bağlamda okulöncesinde cinsiyete dayalı fark önemsenmesi gereken bir durumdur.

Türkiye’de, ilkokul ve ortaokul düzeyinde okullulaşmada cinsiyetler arası fark son yıllarda kapanmıştır. MEB 2014-15 istatistiklerine göre, ilkokul düzeyinde net okullulaşma oranı kız çocukları için % 96,6, oğlan çocukları için % 96’dır. Ortaokul düzeyinde net okullulaşma oranı kız çocuklarında % 94,3, oğlan çocuklarında % 94,4’tür.<sup>72</sup>

Ortaöğretim düzeyinde, kadınların okullulaşma oranları son yıllarda önemli gelişme göstermektedir (Grafik 4). 2014-15 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelinde ortaöğretimde net okullulaşma oranı kadınlar için % 79,3, erkek için % 79,5’tir.<sup>73</sup> Okullulaşma oranları bölgelere göre analiz edildiğinde cinsiyete dayalı eşitsizliğin bazı bölgelerde yüksek kalmaya devam ettiği görülmektedir (Grafik 5). 2014-15 verilerine göre, kadınların ve erkeklerin okullulaşma oranları arasındaki farkın en yüksek olduğu Güneydoğu Anadolu bölgesinde, kadınların okullulaşma oranı (% 63,2) erkeklerinkinden (% 67,9) 4,7 yüzde puan daha düşüktür. Ortadoğu Anadolu ortaöğretimde cinsiyete göre okullulaşma oranı farkının yüksek olduğu diğer bir bölgedir. Ortadoğu Anadolu bölgesinde net okullulaşma oranı kadınlarda % 62,6, erkeklerde % 66,8’dir. Bitlis, Siirt ve Şanlıurfa’da kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bu fark 10 yüzde puanın üzerindedir.<sup>74</sup>

İstanbul’da, Ege’de, Batı Anadolu’da ve Orta Anadolu’da ise kadınların ortaöğretimde net okullulaşma oranları erkeklerden en az 1 yüzde puan daha yüksektir.

**GRAFİK 4: YILLARA GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE KADIN VE ERKEKLERİN OKULLULAŞMA ORANLARI, 1994-95 VE 2014-15 YILLARI ARASI**



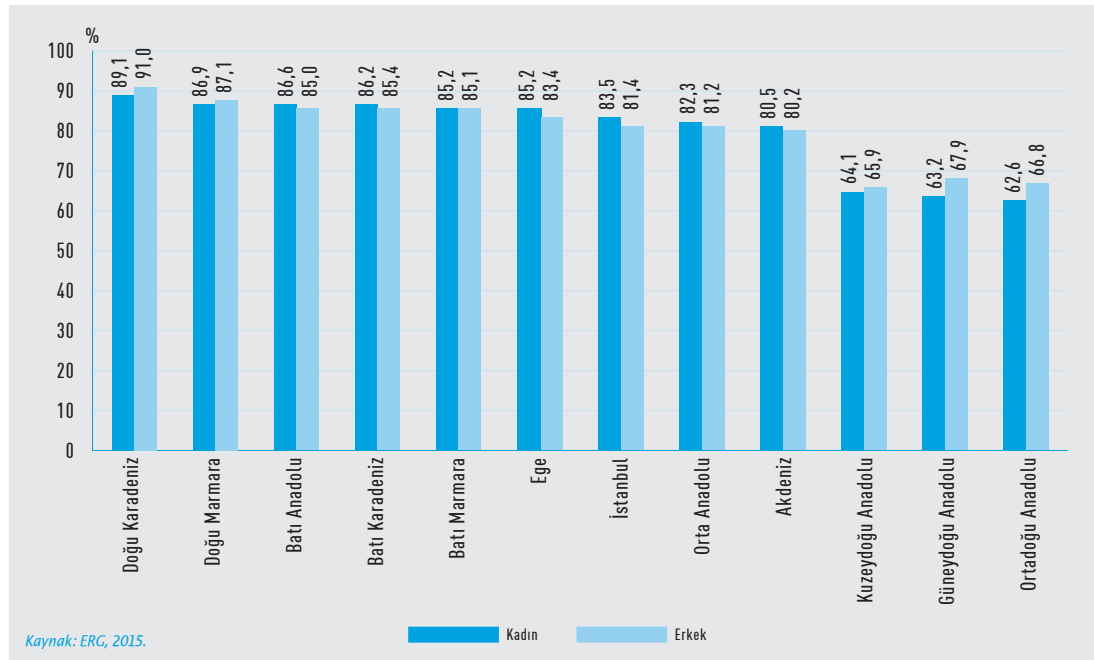
71 ACEV ve ERG, 2013.

72 MEB, 2015.

73 Age.

74 ERG, 2015.

GRAFİK 5: BÖLGELERE GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE KADIN VE ERKEKLERİN OKULLUŞMA ORANLARI, 2014-15



Ortaöğretim düzeyinde, kadın ve erkek öğrencilerin devamsızlık oranlarında önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. 2012-13 eğitim ve öğretim yılına ilişkin veriler, ortaöğretimde devamsızlık oranının erkeklerde % 40,6, kadınlarda % 24,1 olduğunu göstermektedir.<sup>75</sup>

Yükseköğretimde ve istihdamdaki kadın oranlarının düşük olması, kadınların ortaöğretime erişimi ve ortaöğretimde aldıkları eğitimin niteliği ile ilişkili olarak düşünülebilir. TÜİK 2014 verilerine göre, Türkiye’de yükseköğretimde okumakta olan öğrencilerin % 46’sı kadın, % 54’ü erkektir. TÜİK’in yayımladığı, 2014 yılına ilişkin hanehalkı işgücü istatistiklerine göre, Türkiye’de 15 yaş ve üstü kadınların işgücüne katılım oranı % 30,3, 15 yaş ve üstü erkeklerin işgücüne katılım oranı % 71,3’tür.<sup>76</sup>

Avrupa Birliği 2013 *İlerleme Raporu’nda*, zorunlu eğitim dönemi boyunca kız çocukların okula kayıt oranlarının iyileştirilmesi gerektiği, özellikle ortaöğretim düzeyinde devam eden okullulaşma sorununa karşı önlemler alınması gerektiği belirtilmiştir. Raporla ayrıca lise ve üniversitelerde LGBTİ öğrencilerin okuldan ayrılma da dahil olmak üzere ayrımcılıkla karşılaştıklarının rapor edildiği belirtilmektedir.<sup>77</sup>

*MEB 2010-2014 Stratejik Planı’nda* kız öğrencilerin okullulaştırılmasına özel önem verileceği, bu nedenle “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyaların devam edeceği belirtilmiştir.<sup>78</sup> Kız çocukların eğitime erişiminin artırılması *MEB 2015-2019 Stratejik Planı’nda* da yer almaktadır.<sup>79</sup> Bakanlık tarafından kız çocukların okullulaşmasına ilişkin atılan önemli bir adım Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi’dir (KEP). KEP, 2011 yılında AB desteği ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı eşgüdümü ile tamamlanmıştır. KEP kapsamında okullulaşma oranının düşük, okulu terk etme oranlarının ve kız ve erkek çocuklar arasında okullulaşma farkının yüksek olduğu 16 pilot ilde bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmayla, sosyoekonomik

75 ERG, 2014.

76 TÜİK, 2014.

77 Avrupa Komisyonu, 2013.

78 MEB SGB, 2009.

79 MEB SGB, 2015.

durumun okula devam etmede önemli etkisi olduğu, yoksulluk nedeniyle çocukların evde ya da dışarıda çalışmalarını nedeniyle okula devam edemedikleri, yoksulluğun özellikle kız çocuklarının okula devam etmelerinin önünde önemli bir engel olduğu bulgulanmıştır.

Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan *Onuncu Kalkınma Planı*'nda (2014-2018) özellikle kız çocukların okullulaşma ve okula devam oranlarının yükseltilmesi hedefine yer verilmektedir. Planda, ilköğretimde başta engeli olanlar ve kız çocuklar olmak üzere tüm çocukların okula erişimlerinin sağlanacağı, sınıf tekrarlarının ve okul terkinin azaltılacağı, engeli olan çocukların bütünlüştürme eğitimi yoluyla uygun ortamlarda eğitim alabilmeleri için gerekli altyapıların güçlendirileceği belirtilmektedir.<sup>80</sup> *MEB Stratejik Planı*'nda ya da *Kalkınma Planı*'nda ise, LGBTİ öğrencilerin durumlarına ilişkin herhangi bir hedef yer almamaktadır. Bu öğrencilere yönelik herhangi bir çalışma yürütülmemektedir.

Eğitim sisteminin, toplumsal cinsiyet bakımından kapsayıcılığını incelerken eğitimin içeriğine bakmak da önemlidir. Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bakımından analizi, bu konuda önemli bilgiler sunmaktadır. SEÇBİR ve Tarih Vakfı tarafından Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi kapsamında yürütülen incelemeler, ders kitaplarında toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığın yaygın olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, ders kitaplarında ataerkil toplumsal cinsiyet rollerini savunan içerikler yaygındır. Örneğin Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji kitabında ev işlerini erkeklerin yapması, "ailede rol çatışması" olarak nitelenmektedir. Buna benzer farklı örneklerin diğer eğitim düzeylerinde de görüldüğü belirtilmektedir.<sup>81</sup>

Dünyada ve Türkiye'de LGBTİ (lezbiyen, gey, Biseksüel, trans ve interseks) bireylerin eğitim olanaklarına erişimlerine ilişkin veriler son derece sınırlıdır. Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan *Avrupa'da Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliğine Dayalı Ayrımcılık* raporunda hemen hemen tüm üye ülkelerde LGBTİ bireylere yönelik akran zorbalığının olduğu ve akran zorbalığının LGBTİ bireylerin yaşamlarının çok erken evresinde başladığı belirtilmektedir. Ayrıca, raporda, LGBTİ öğrencileri, öğretmenleri ve çalışanları akran zorbalığı ve tacizden koruyacak politikaların çok az sayıda ülkede yürürlükte olduğu belirtilmektedir.<sup>82</sup>

### 4.3. TÜRKİYE'DE ENGELİ OLAN BİREYLERİN EĞİTİMİ

Bu rapor çerçevesinde engellilik, EHİS'te yer alan tanıma uygun biçimde ele alınmaktadır. Bu tanıma göre engellilik "diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişileri içermektedir."<sup>83</sup> Türkiye'de engeli olan bireylere ilişkin güncel veriye ulaşmak güçtür. En güncel kapsamlı araştırma 2002 yılında gerçekleştirilmiştir. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) ve Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı (DİEB) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Özürlüler Araştırması'nda engeli olan bireyler iki grupta ele alınmıştır. Birincisi dil ve konuşma, görme, işitme, ortopedik ve zihinsel engeli olan bireyler, diğeri ise süreğen hastalığı olanlardır. Birinci grupta yer alan bireylerin tüm nüfusa oranı % 2,6, süreğen hastalığı olanların tüm nüfusa oranı % 9,7 olarak saptanmıştır. Toplamda engeli olan bireylerin nüfusa oranı % 12,3'tür. Araştırma, 25 yaş altı engeli olan bireylerin eğitime katılımına veya eğitim düzeyine ilişkin veri sunmamıştır ve engeli olan çocukların kaçının hangi türden okullara devam ettikleri

80 Kalkınma Bakanlığı, 2013.

81 Çayır, 2014.

82 Avrupa Konseyi, 2011.

83 EHİS, 2006.

hakkında veri yer yoktur; ancak engeli olan bireylerin oranı 0-9 yaş grubunda % 4,2, 10-19 yaş grubunda ise % 4,6 olarak belirlenmiştir.<sup>84</sup>

2002 verilerine göre, 25 yaş üzeri engeli olan bireylerin okuryazarlık ve eğitim durumları Tablo 1'deki gibidir. 25 yaş üzeri dil ve konuşma, görme, işitme, ortopedik ve zihinsel engeli olan bireylerin eğitim düzeylerinin, süregelen hastalığı bulunan bireylere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyet ve yerleşim yeri, engeli olan bireylerin eğitim düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir (Tablo 1).<sup>85</sup>

TABLO 1: TAMAMLANMIŞ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ENGELİ OLAN NÜFUS ORANI, 2002 (%)							
25 Yaş Üzeri Dil ve Konuşma, Görme, İşitme, Ortopedik, ve Zihinsel Engeli Olan							
	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen	Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	İlkokul mezunu	Ortaokul veya dengi meslek okulu mezunu	Lise veya dengi meslek okulu mezunu	Yükseköğrenim mezunu
Türkiye	36,4	63,6	7,7	41,0	5,6	6,9	2,4
Kent	27,4	72,6	6,9	42,8	8,0	10,6	4,4
Kır	45,4	54,6	8,5	39,2	3,3	3,2	0,5
Erkek	25,8	74,2	8,0	47,2	7,0	9,0	3,1
Kadın	51,3	48,7	7,3	32,2	3,8	4,0	1,5
25 Yaş Üzeri Süregelen Hastalığı Olan							
	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen	Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	İlkokul mezunu	Ortaokul veya dengi meslek okulu mezunu	Lise veya dengi meslek okulu mezunu	Yükseköğrenim mezunu
Türkiye	26,6	73,4	8,1	47,1	6,3	7,6	4,2
Kent	22,0	78,0	7,0	47,0	7,9	10,1	6,0
Kır	35,1	64,9	10,1	47,3	3,4	3,0	1,1
Erkek	10,2	89,8	7,4	54,4	9,5	11,4	7,1
Kadın	37,3	62,7	8,5	42,4	4,3	5,1	2,4

Kaynak: DİEB ve ÖZİDA, 2009.

Engeli olan bireylere ilişkin daha güncel bir çalışma 2010 yılına aittir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve TÜİK tarafından gerçekleştirilen Özürlülerin Sorun ve Beklentileri araştırması, 2002 yılında ÖZİDA ve DİEB tarafından yapılan araştırmaya göre daha güncel veriler sunuyor olsa da, kapsamı Ulusal Özürlüler Veritabanı'na (UÖV) kayıtlı olan engeli olan bireyler ile sınırlıdır. UÖV'e kayıtlı olan dil ve konuşma, görme, işitme, ortopedik, ruhsal ve duygusal, süregelen hastalığa bağlı ve zihinsel engeli olan ve engel oranı en az % 20 olan toplam 280.014 birey bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, UÖV'e kayıtlı bireylerin önemli kısmı (% 41,6) okuryazar değildir. Eğitim düzeyi, kadınlarda erkeklere göre ve kırdaki kente göre daha düşüktür (Tablo 2).

TABLO 2: ULUSAL ÖZÜRLÜLER VERİTABANI'NA KAYITLI OLAN BİREYLERİN EĞİTİM DURUMU, 2010 (%)									
	Toplam			Kent			Kır		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Okuryazar değil	41,6	32,1	54,9	37,5	29,0	49,7	48,2	37,2	63,3
Okuryazar fakat bir okul bitirmemiş	18,2	19,2	16,8	18,3	18,4	18,2	18,1	20,6	14,6
İlkokul	22,3	26,3	16,5	22,8	26,7	17,3	21,3	25,8	15,2
Ortaokul ve dengi	10,3	12,5	7,1	11,5	13,5	8,7	8,2	10,8	4,6
Lise ve daha üstü	7,7	9,8	4,7	9,8	12,4	6,1	4,2	5,5	2,3

Kaynak: ASPB ve TÜİK, 2010.

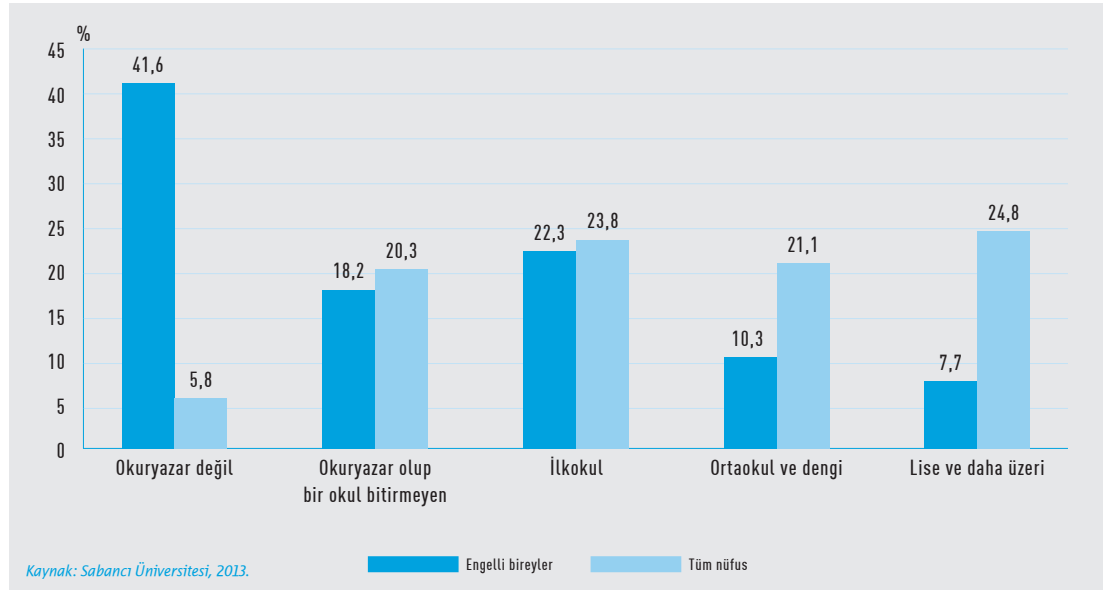
84 DİEB ve ÖZİDA, 2009.

85 Age.



Eğitim alanında engeli olan bireylerin yaşadıkları ayrımcılığı daha iyi görmek için, engeli olan bireyler ile engeli olmayan bireylerin eğitim düzeylerinin karşılaştırılması da önemlidir. 2010 verilerine göre, engeli olan bireyler ile engeli olmayanlar arasında özellikle okuryazarlık bakımından önemli bir fark vardır. Lise ve daha üzeri eğitim düzeyinde de, engeli olan bireyler ile engeli olmayanlar arasındaki fark oldukça belirgindir (Grafik 6).

GRAFİK 6: ENGELİ OLAN BİREYLER İLE TÜM NÜFUSUN EĞİTİM DÜZEYİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRMASI, 2010



TABLO 3: 6 YAŞ VE ÜZERİ NÜFUSUN, ENGEL TÜRÜNE GÖRE EĞİTİM DÜZEYİ, 2010 (%)

	Toplam	Görme engeli olan	İşitme engeli olan	Dil ve konuşma engeli olan	Ortopedik engeli olan	Zihinsel engeli olan	Ruhsal ve duygusal engeli olan	Süreçen hastalığı olan	Çoklu engeli olan
Okur-yazar değil	41,6	32,1	31,6	33,6	26,4	57,5	24,0	32,2	48,5
Okur-yazar olup bir okul bitirmeyen	18,2	11,8	23,0	38,6	10,9	28,9	12,7	12,8	15,3
İlkokul	22,3	29,0	17,9	10,7	32,9	4,6	33,0	34,9	22,9
İlköğretim/ortaokul ve dengi	10,3	12,5	16,4	11,0	13,4	8,2	15,2	10,2	8,0
Lise ve daha üstü	7,7	14,6	11,1	6,1	16,4	0,7	15,1	9,9	5,3

Kaynak: ASPB ve TÜİK, 2010.

Türkiye’de engeli olan bireyler, üç kategoride eğitim alır. Engeli olan bireyler için en az kısıtlayıcı kabul edilen eğitim türü, tam zamanlı kaynaştırma eğitimidir. Genel eğitim sistemi içerisindeki okullarda özel eğitim sınıflarında eğitim, daha kısıtlayıcı bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Engeli olan bireyler için en kısıtlayıcı eğitim türü, özel eğitim okullarında eğitimidir. Özel eğitim okulunun yatılı olması, bu kısıtı daha da artırır.<sup>86</sup> Engeli olan bireyler, farklı okul türlerinin dışında ya da bunlara ek olarak rehabilitasyon merkezlerinde de eğitim görebilirler. 2010 verilerine göre UÖV’e kayıtlı bireyler arasında hala bir eğitim kurumuna devam edenlerin, yarıdan fazlası, genel eğitim sistemi içerisindeki eğitim kurumlarında kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi eğitimi alan bireylerin oranı cinsiyet ayrımlarından benzerlik

gösterirken, kaynaştırma eğitiminde kadın öğrencilerin oranının erkeklerden düşük oluşu göze çarpmaktadır (Tablo 4).

**TABLO 4: EĞİTİM KURUMU VE CİNSİYETE GÖRE BİR EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN ENGELİ OLAN BİREYLER, 2010 (%)**

	Erkek	Kadın	Toplam
Kaynaştırma eğitimi	56,0	50,7	54,0
Özel eğitim	20,6	21,6	21,0
Rehabilitasyon merkezi	46,0	47,9	46,7

Kaynak: ASPB ve TÜİK, 2010.

İlköğretimde ve ortaöğretimde kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin sayısında yıllara göre artış olduğu görülmektedir (Tablo 5).

**TABLO 5: YILLARA GÖRE İLKÖĞRETİMDE VE ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ SAYISI**

Eğitim-öğretim yılı	İlköğretim	Ortaöğretim
2002-03	29.684	1.365
2003-04	30.960	1.768
2004-05	39.921	1.830
2005-06	43.535	1.428
2006-07	52.745	1.563
2007-08	55.866	1.797
2008-09	68.022	2.663
2009-10	71.147	5.062
2010-11	84.637	7.775
2011-12	137.893	10.860
2012-13	147.048	14.247
2013-14	152.485	20.632
2014-15	161.982	20.935

Kaynak: ERG, 2014; MEB, 2015.

Engeli olan bireylerin, hangi tür eğitim kurumuna yerleştirileceğine Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülen tanılama süreci sonucunda karar verilmektedir. Ancak tanılama süreci, hem süreçte görev alan personelin donanımı, hem de kullanılan ölçüm teknikleri bakımından yetersizdir.<sup>87</sup> Ayrıca, engeli olan çocukların tanılamasının erken yaşta yapılması oldukça önemlidir ve bu konuda Türkiye'de yetersizlikler olduğu, UNICEF ve MEB tarafından 2009 yılında yürütülen bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, çocukların herhangi bir engelini olmasının okula kaydolma yaşını geciktirmektedir; okula geç kayıt grubunda olan çocukların % 12'sinin doğuştan gelen sağlık ya da gelişim sorunları bulunmaktadır.<sup>88</sup>

**TABLO 6: REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI (%)**

Marmara	26
Ege	13
Akdeniz	10
İç Anadolu	18
Karadeniz	15
Doğu Anadolu	8
Güneydoğu Anadolu	10

Kaynak: Sabancı Üniversitesi, 2013.

<sup>87</sup> Sabancı Üniversitesi, 2013.

<sup>88</sup> Age.

Eğitim kurumlarının fiziksel olarak erişilebilirliği, engeli olan bireyler için kapsayıcı bir eğitimin sağlanabilmesi için gereklidir. Türkiye’de engeli olan bireylerin gereksinimleri doğrultusunda tasarlanmış eğitim kurumlarının sayısı kesin olarak bilinemese de bu sayının yüksek olmadığı bilinmektedir.<sup>89</sup>

Eğitimin, engeli olan bireyler için erişilebilir olması için, okula kaydolabilme ve eğitim kurumunun engeli olan bireylere uygun tasarlanmış olması yeterli değildir. Eğitim araç ve gereçlerinin engeli olan bireyler için uygun tasarlanmış olması, eğitimcilerin engeli olan bireylerin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde yetiştirilmiş olması, engeli olan bireylere ve onların öğretmenlerine yeterli desteğin sağlanması, kapsayıcı bir eğitim sisteminin gelişimi için önemlidir. 2010 yılı verilerine göre, engeli olan bireyler eğitim ortamlarının gereken ölçütlere uygun olmadığını dile getirmektedirler. Başka bir deyişle, engeli olan bireylerin eğitimde ayrımcılığa uğrama deneyimi yaygındır (Tablo 7).

**TABLO 7: ENGELİ OLAN BİREYLERİN EĞİTİM ALANINDAKİ DENEYİMLERİ, 2010**

	Soruyu cevaplayan kişi sayısı (%)	Hiçbir zaman (%)	Nadiren (%)	Ara sıra (%)	Çoğu zaman (%)	Her zaman (%)
Özürüm nedeniyle okula kayıt başvurum reddedildi	1.191	80,3	7,8	4,0	4,1	3,8
Eğitim kurumlarında binaları kullanmakta (binaya girme, üst katlara çıkma, tuvaletleri kullanma) özürüme uygun fiziksel düzenlemeler yapılmadığı için zorluk yaşadım	1.190	43,8	8,1	11,0	17,6	19,5
Özürü olmayan öğrencilere kıyasla istediğim düzeyde eğitim (lise, lisans, yüksek lisans, vb.) verilmedi	1.185	53,2	8,6	11,1	14,5	12,6
Eğitim sistemi içinde özürülere yönelik ihtiyaç duyduğum destek hizmetleri (etüt, kişisel yardım, teknik yardım, vb.) sağlanmadı	1.189	45,9	9,2	10,7	15,7	18,5
Eğitim aldığım yerdeki eğitimciler özürülülük konusunda eğitimli değildi	1.181	36,5	7,8	8,4	19,1	28,3
Özürülere uygun iletişim araç ve teknolojileri kullanılmadı	1.179	37,7	7,4	8,4	15,1	31,5
Özürülere yönelik düzenlemeler yapılmadığı için erişkin (yetişkin) eğitime yönelik kurslar ve/veya programlardan resim, müzik, dil gibi yararlanmadım	1.188	42,3	9,0	10,9	17,3	20,5
Özürülere yönelik düzenlemeler yapılmadığı için meslek edindirmeye yönelik eğitim imkanlarından (İşkur, belediye, halk eğitim kursları gibi) yararlanamadım	1.186	46,6	8,9	10,4	14,9	19,1

Kaynak: Sabancı Üniversitesi, 2013.

Engeli olan bireyleri, diğer bireyler ile eşit biçimde kapsayacak kapsayıcı bir eğitim sisteminin gelişmesi için ders kitaplarının engeli olan bireylere ilişkin söylemi oldukça önemlidir. Çayır ve Ergün tarafından ders kitaplarında engeli olma durumunun ele alınış şekli üzerine yapılan bir çalışma, ders kitaplarının engeli olan çocuklar bakımından kapsayıcı bir anlayışla hazırlanmadığını göstermektedir. 2013-14 eğitim ve öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve liselerde okutulan Demokrasi ve İnsan Hakları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sağlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sosyoloji, Türkçe ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitaplarında geçen “engelli”, “sakat” ve “özürlü” kavramları genellikle eksiklik, hastalık, kusur ve bakıma muhtaç olma durumu olarak ele alınmıştır. Ayrıca ders kitaplarında kullanılan resimlerde engeli olan bireyler genellikle aciz ve muhtaç olarak gösterilmiş ve engeli olan bireylere yönelik acıma uyandırıcı ifadeler yer verilmiştir.<sup>90</sup>

Türkiye’de engeli olan bireylerin aldıkları eğitimi geliştirmeyi amaçlayan en önemli projelerden biri, AB tarafından desteklenen ve MEB tarafından yürütülen Özel Eğitimin Güçlendirilmesi

89 Sabancı Üniversitesi, 2013.

90 Çayır ve Ergün, 2014.

Projesi'dir (ÖZEGEP). 2011 yılında başlayan bu proje ile nitelikli özel eğitim hizmetlerinin tüm bireyler için erişilebilir duruma getirilmesi ve yaygınlaştırması hedeflenmiştir.<sup>91</sup> ÖZEGEP kapsamında, *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, Engelsiz Okul Modeli Yol Haritası: Standartlar ve Performans Göstergeleri ve Mesleki Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları Kılavuzu* başlıklı kaynaklar geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin, akranların ve velilerin tutumları, kapsayıcı bir eğitim için oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, kapsayıcı eğitim ortamlarının engeli olmayan çocukların da hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi değerleri kazanmalarında yararlı olduğunu göstermektedir.<sup>92</sup> Dünyada, engeli olan çocuklara yönelik olumsuz veli tutumlarının olumluya döndürülmesinin önemini ortaya çıkaran pek çok örnek vardır. UNESCO tarafından hazırlanan kapsayıcı eğitim rehberinde, Çin'de yaşama geçirilen Altın Anahtar (Golden Key) Projesi bu konuda iyi bir örnektir. Proje kapsamında, yerel düzeyde kurulan ekiplerle, okul ile toplumun bağlarını güçlendiren ve toplumu kapsayıcı eğitimi desteklemeye özendirilen çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenler ve veliler tarafından görme engeli olan öğrencilerin eğitimine karşı gösterilen direncin kırılmasını kolaylaştırmıştır. Eğitim ortamlarının, görme engeli olan çocukları kapsamına başlandığında, kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutum geliştirmiş olan velilerin ve engeli olan çocukların eğitimini üstlenmeyi benimsememiş olan öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin tutum değiştirmelerinde, kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamına yaptığı olumlu katkıyı fark etmeleri etkili olmuştur.<sup>93</sup>

Inclusion International tarafından 2009'da yayımlanan bir rapor, kapsayıcı eğitimin kaynakları zengin olan ülkelerde olduğu gibi, kısıtlı kaynağa sahip ülkelerde de sağlanabileceğini göstermektedir. Raporunda kapsayıcı eğitime ilişkin iyi örnekler, üç ayrı düzeyde sınıflandırılmıştır: mikro düzey (birey veya sınıf düzeyi), orta düzey (okul, toplum, eğitim sistemi düzeyi) ve makro düzey (yasa, politika ve kültür düzeyi). Raporunda yer alan, mikro düzeyde iyi örneklerden biri El Salvador'da, işitme engeli olan bireylere ilişkindir. Bir grup işitme engeli olan öğrencinin aileleri, çocuklarının genel eğitim sistemi içerisindeki okullarda eğitim görmelerini desteklemek amacıyla, çocuklarına işaret dili öğretmeye karar vermiş, elde ettikleri bütçe ile çocuklarının yanı sıra işitme engeli bulunmayan akranlarının bir bölümünün de işaret dili öğrenmelerini sağlamışlardır. Bu girişim sonucunda, işitme engeli olan çocukların genel eğitim veren programlara devam etmeleri sağlanmış ve işitme engeli olan ve olmayan akranlar arasındaki iletişim güçlenmiştir.<sup>94</sup>

#### 4.4. ANADİLİ, DİN VE ETNİK KÖKEN

Türkiye çeşitli etnik köken gruplarının yaşadığı çokkültürlü bir ülkedir. KONDA Araştırma ve Danışmanlık tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, Türkiye'de yaşayan insanların % 81,3'ü etnik kökenini 'Türk', % 9'u 'Kürt/Zaza' olarak görmektedir. Etnik köken sorusuna % 4,5 'TC Vatandaşı' yanıtı vermiştir ve % 5'lik bir grup farklı yanıtlar vermiştir (Tablo 8).<sup>95</sup> Verilen yanıtların bir kısmının, etnik kökene değil vatandaşığa veya dini inanca ilişkin olduğu görülmektedir. Bu araştırma, Türkiye'de etnik kimlik çeşitliliğini yansıtan en kapsamlı ve güncel araştırmadır.

91 MEB, 2013b.

92 Sabancı Üniversitesi, 2013.

93 UNESCO, 2005.

94 Inclusion International, 2009.

95 KONDA, 2006.

TABLO 8: TÜRKİYE'DE ETNİK KİMLİKLER (%)

TABLO 8: TÜRKİYE'DE ETNİK KİMLİKLER (%)	
Türk	81,33
Kürt-Zaza	9,02
TC vatandaşı	4,45
Yerel kimlik	1,54
Müslüman Türk	1,02
Arap	0,75
Göçmenler	0,40
Genel tanımlayanlar	0,36
Alevi	0,35
Kafkas kökenliler	0,27
Balkan kökenliler	0,22
Gayrimüslimler	0,10
Asya Türkleri	0,08
Diğer ülkelerden	0,05
Roman	0,03

Kaynak: KONDA, 2006.

Konda tarafından yapılan araştırmada, etnik köken ile eğitim düzeyi ilişkisi de ortaya çıkmıştır. Tablo 9'da gösterilen eğitim düzeyleri incelendiğinde, Kürt kimliğinden bireylerin, eğitim düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu göze çarpar.

TABLO 9: TÜRKİYE'DE ETNİK KÖKENE GÖRE EĞİTİM DÜZEYİ, 2006 (%)

	Lise altı	Meslek okulu ve lise	Yüksekokul ve üniversite
Türk	65,4	25,0	9,6
Türk kökenli	68,8	22,3	9,0
Kürt	78,0	16,4	5,5
Arap	68,6	24,7	6,8
Genel tanımlayanlar	61,9	23,9	14,2
Diğer etnik kimlikler	57,3	28,2	14,5
Türkiye	67,4	23,5	9,1

Kaynak: KONDA, 2006.

Türkiye'deki farklı etnik kökenlerin, eğitim ortamlarında dışlanmalarına odaklanan pek çok nitel araştırma da yapılmıştır. Bu araştırmaların bulguları genellenebilir olmasa da önemli örnekler ortaya çıkarılır. Akkan ve arkadaşları tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen bir araştırma, Roman çocuklarının eğitim ortamlarında öğretmenleri, akranları ve diğer öğrencilerin velileri tarafından dışlandıklarının ve bu dışlanmanın Roman çocukların okuldan uzaklaşmalarında etkili olduğunun altını çizer.<sup>96</sup> Benzer biçimde, Gündem: Çocuk! Derneği tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, çocukların okulda etnik kökenleri nedeniyle ayrımcılığa uğradığını göstermektedir.<sup>97</sup> Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği tarafından gerçekleştirilen farklı etnik kökenden bireylerin deneyimlerine ilişkin çalışma da, öğretmenlerin ve akranların bu çocuklara yönelik olumsuz tutumlarına ve farklı etnik kökenlerin ders kitaplarındaki temsilinin ayrımcı oluşuna dikkat çekmektedir.<sup>98</sup>

Türkiye'de etnik kökenin yanı sıra, anadili çeşitliliği de eğitimin kapsayıcılığı ile yakından ilgilidir. Türkiye'de anadili Türkçe'den farklı olan çocukların eğitimiyle ilgili farklı yaklaşımlar vardır.

<sup>96</sup> Akkan vd., 2011.

<sup>97</sup> Gündem Çocuk Derneği, 2014.

<sup>98</sup> Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği, 2013.

Bu yaklaşımların güçlü ve zayıf yönlerinin tartışılması bu bölümün sınırlarını aşacağından, bu bölümde, anadili Türkçe'den farklı olan bireylerin eğitim düzeyleri ve akademik çıktıları üzerinde durularak var olan durumun bir boyutu değerlendirilmektedir.

Anadili ve eğitim ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda, çoğunlukla anadili Kürtçe olan bireylerin durumu üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle var olan verilerin bir bölümü yalnızca bu grubu kapsamaktadır.

Candaş ve Yılmaz tarafından aktarılan verilere göre, anadili Kürtçe olan bireylerin eğitim düzeyi, anadili Türkçe olanlara göre belirgin biçimde daha düşüktür (Tablo 10).

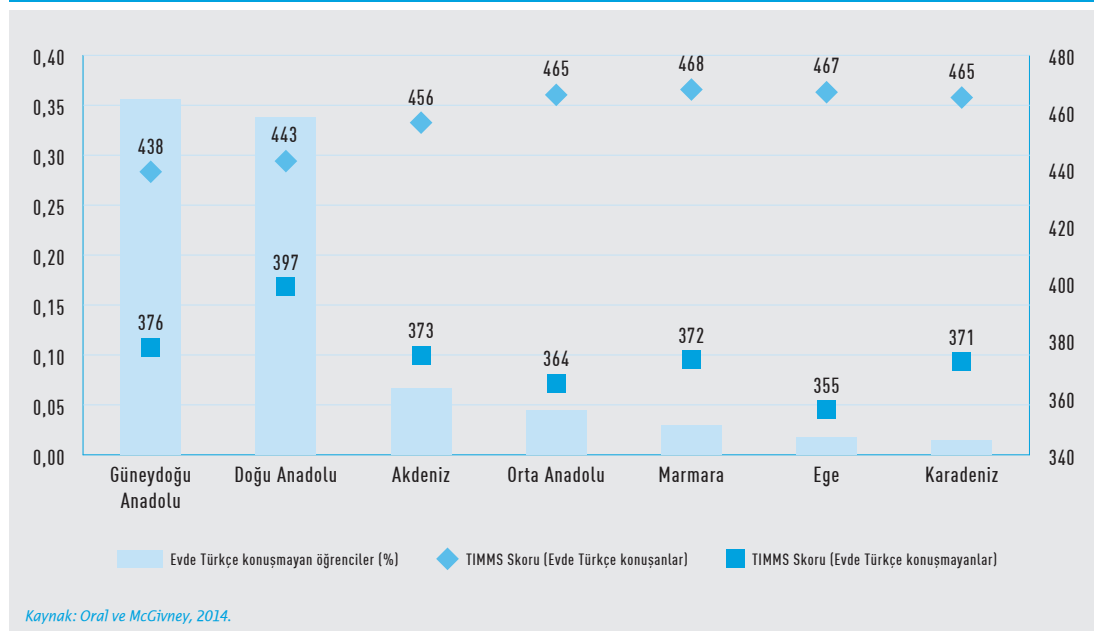
TABLO 10: ANADİLİNE GÖRE EĞİTİM DURUMU (%)

	Türkçe	Kürtçe	Diğer	Toplam
İlköğretim mezunu değil	9	46	26	15
İlköğretim mezunu	66	45	56	63
Ortaöğretim mezunu	15	6	11	14
Yükseköğretim ya da üniversite mezunu	10	2	7	9

Kaynak: Candaş ve Yılmaz, 2012.

ERG tarafından gerçekleştirilen yakın tarihli bir çalışmada, evde konuşulan dil ile eğitim çıktılarının ilişkisi ortaya çıkarmak amacıyla TIMSS 2011 değerlendirmesinin sonuçları bölge ve evde konuşulan dil kırımında analiz edilmiştir. Bu analizle, evlerinde Türkçe konuşulmayan öğrencilerin, evlerinde her zaman Türkçe konuşulan akranlarına oranla ciddi ölçüde daha düşük performans gösterdiği bulgulanmıştır. Bununla birlikte, evlerinde Türkçe dışında bir dil konuşulan öğrencilerin yoğun olduğu doğu ve güney bölgelerinde başarı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Grafik 7).

GRAFİK 7: EVDE TÜRKÇE KONUŞMA DURUMUNA GÖRE TIMSS 8. SINIF MATEMATİK PERFORMANSI



Türkiye’de son yıllarda farklı dillerin öğretimi ile ilgili adımlar atılmaktadır. 2012-13 eğitim ve öğretim yılında Yaşayan Diller ve Lehçeler dersinin seçmeli ders olarak müfredata alınması önemli bir adımdır. 2012-13 eğitim-öğretim yılında, ortaokul 5. sınıfta toplam 21.432 öğrenci Yaşayan Diller ve Lehçeler dersini seçmiştir. Kurmanca dersini seçen öğrenci sayısı 9.993, Zazaca dersini seçen öğrenci sayısı 417’dir. Yaşayan Diller ve Lehçeler dersinin yaşama geçirilmesinde, yeterince öğretmen ve ders materyali geliştirilmemiş olması gibi sorunlar yaşanmaktadır.<sup>99</sup>

Türkiye’de din konusunun eğitim sisteminde nasıl ele alınması gerektiği, uzun yıllardır zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi üzerinden tartışılmaktadır. AİHM’de, DKAB dersinin zorunlu olarak okutulmasının bir hak ihlali olduğu iddiasıyla açılan pek çok dava vardır. AİHM, 16 Eylül 2014 tarihli kararı ile zorunlu DKAB dersinin var olan haliyle uygulanmasının eğitim hakkının ihlali olduğuna hükmetmiştir.<sup>100</sup> AİHM, 2007 yılında da “Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye” davasında zorunlu DKAB dersinin “Türkiye’de hâkim olan dinsel çeşitliliğin dikkate alınmadığına; Alevi inancına sahip topluluğun ‘eğitim hakkının ihlal edildiğine’ ve ihlalin sebebinin Türkiye’deki eğitim sisteminden kaynaklandığına” hükmetmiştir.<sup>101</sup>

2012-13 eğitim ve öğretim yılında ortaokul ve ortaöğretim müfredatlarına, seçmeli ders olarak Hz. Muhammed’in Hayatı, Kuran-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler adlı üç ders daha eklenmiştir. Bu derslerin, seçmeli olmasına rağmen, uygulamada zorunlu hale gelip gelmediğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla okullarda yeterli çeşitlilikte seçmeli ders açılıp açılmadığı önem taşımaktadır. Öte yandan, dini referanslı seçmeli dersleri okumak istemeyen öğrencilerin dışlanma riskiyle karşılaşmamaları için önlemler alınması gerekebilir.

SEÇBİR ve Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi kapsamında gerçekleştirilen ve sonuçları Kenan Çayır tarafından kaleme alınan çalışmada DKAB ders kitapları da incelenmiştir. Son yıllarda, özellikle 12. sınıfta okutulan DKAB kitaplarında Alevilik-Bektaşılık, Budizm, Nusayrılık ve Yahudilik inançlarından da yer aldığı bulgulanmıştır. Ancak ders kitaplarında Alevilik-Bektaşılık inancının Sünni inancının folklorik bir kolu gibi sunulduğuna dikkat çekilmektedir.<sup>102</sup>

## 4.5. SOSYOEKONOMİK DURUM

Türkiye, 2013 verilerine göre, OECD ülkeleri arasında, Meksika’dan sonra gelir eşitsizliğinin en yüksek olduğu ülkedir. Credit Suisse tarafından yayımlanan *2014 Küresel Refah Raporu*’na göre Türkiye’de en zengin % 10’luk kesim, ülke refahının % 77,7’sine sahiptir.<sup>103</sup> Türkiye’de sosyoekonomik durumun, eğitim olanaklarına erişimde önemli bir etmen olduğu pek çok çalışma ile desteklenmektedir. Bu nedenle, gelir adaletsizliğinin eğitimin kapsayıcılığına etkisi incelenmesi gereken bir durumdur. Pek çok çalışma, yoksulluğun eğitimde çoklu dezavantajlılığa yol açan bir etmen olduğunu da ortaya çıkarmaktadır.

Bireylerin almak istedikleri ve alabildikleri eğitim aile geliri ile yakından ilişkilidir. Oral ve McGivney tarafından gerçekleştirilen *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitsizlik ve Akademik Başarı* araştırmasına göre, hanede çalışan yetişkinlerin kayıtlı işlerde çalışıyor olması çocuklarının ortaöğretime kayıtlı olma olasılığını % 3,5 oranında artırmaktadır. Ortaöğretimde okullulaşma olasılığı, hanede çalışanların, çalıştıkları sektör ile de ilişkilidir; örneğin hanede çalışan kişilerin tarım sektöründe

99 ERG, 2013.

100 Kap, 2014.

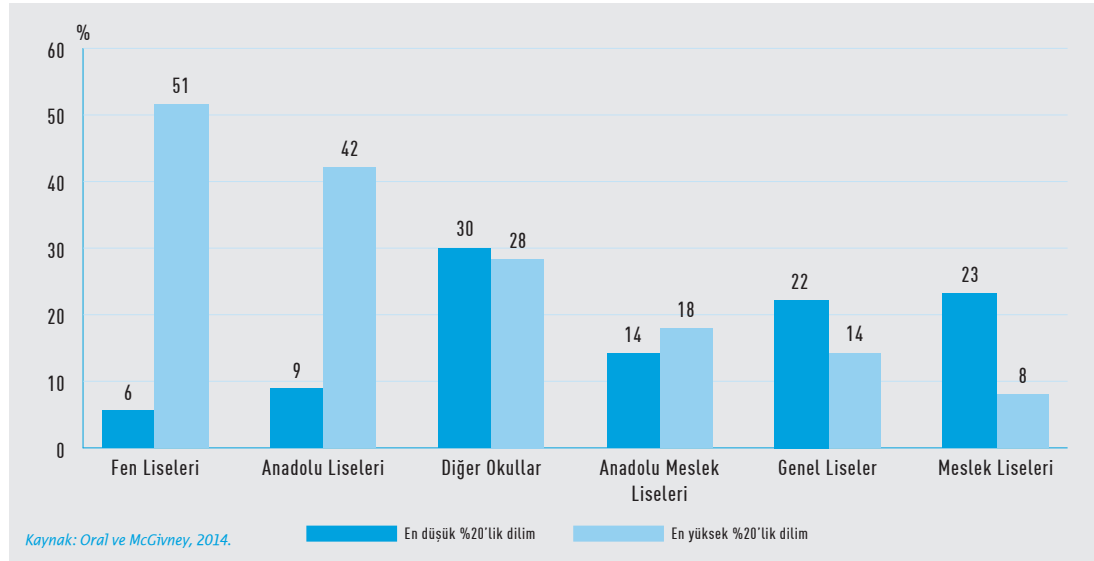
101 Age.

102 Çayır, 2014.

103 Credit Suisse, 2014.

çalışıyor olması, ortaöğretimde okullulaşma olasılığını olumsuz etkilemektedir. Ailedeki kardeş sayısı arttıkça da ortaöğretimde okullulaşma olasılığı düşmektedir. Ayrıca, okullulaşmanın yanı sıra, okul türlerine göre dağılımda da sosyoekonomik durum etkilidir; 15 yaş grubundaki öğrencilerin en yüksek sosyoekonomik dilimden gelenleri ağırlıklı olarak fen liseleri ya da Anadolu liselerine giderken, meslek liselerindeki öğrencilerin % 23'ü en düşük % 20'lik sosyoekonomik dilimdedir (Grafik 8).<sup>104</sup>

GRAFİK 8: ORTAÖĞRETİMDE SOSYOEKONOMİK DURUMA GÖRE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIM (15 YAŞ)



Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocukların okullulaşması ile yakından ilişkilidir. Oral ve McGivney, özellikle ortaöğretim düzeyinde ailenin eğitim düzeyinin okullulaşma üzerinde ciddi bir etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Buna göre, 14-17 yaş grubundaki bireylerin okullulaşma olasılıkları, annelerinin üniversite mezunu olması durumunda % 30, anneleri lise mezunu ise % 24; babaların üniversite mezunu ise % 24, lise mezunu ise % 21 artmaktadır. Görüleceği gibi annenin eğitiminin ortaöğretim düzeyinde okullulaşma olasılığı üzerindeki etkisi daha kuvvetlidir. Ayrıca, aile reisinin eğitim düzeyi arttıkça, eğitim harcaması da artmaktadır.<sup>105</sup>

Okullulaşmanın yanı sıra, okula devam ve okul terkinin de sosyoekonomik durum ile ilişkisi önemlidir. Köse ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmaya göre, başka etmenlerin yanı sıra, ailenin ekonomik durumu, çocuk sayısı, ailede eğitime atfedilen önem de devamsızlık ile yakından ilişkilidir.<sup>106</sup> Yoksulluğun devamsızlık ve okul terki üzerindeki etkisi, okul masraflarının karşılanmasındaki güçlüklerin yanı sıra, çocukların evde veya ev dışında bir işte çalışmaları ile de ilişkilidir. Köse ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin % 25'inin evde kardeşlerine bakmak, ev işlerine ya da tarla işlerine yardımcı olmak, bir işte ücretli çalışmak gibi nedenlerle devamsızlık yaptığı bulgulanmıştır. Bu oran kız öğrenciler için % 28, erkek öğrenciler için % 22 olarak saptanmıştır.<sup>107</sup> Bakış ve arkadaşları tarafından, 2007-2011 yılları arasındaki e-okul verileri kullanılarak yapılan araştırmaya göre, hanehalkı düzeyinde yoksulluk, devamsızlığın en önemli belirleyicisidir.<sup>108</sup> Öte yandan Cemalcılar ve arkadaşları tarafından yapılan

104 Oral ve McGivney, 2014.

105 Age.

106 Köse vd., yakında yayımlanacak.

107 Age.

108 Bakış vd., 2012.



araştırma, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, kaliteli rehberlik hizmeti gibi koşulların, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen başarılı öğrencilerin okula devamına olumlu etki ettiğini göstermektedir.<sup>109</sup>

MEB OGM ve UNICEF tarafından yayımlanan rapora göre, ortaöğretimde okulu terk eden çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyi, Türkiye genelindeki 18 yaş ve üzeri bireylerin anne ve babalarının eğitim düzeyinden daha düşüktür. Ortaöğretimi terk eden çocukların annelerinin % 90,2'si, babalarının ise % 80,2'si ilköğretim mezunudur ya da daha düşük eğitime sahiptir.<sup>110</sup> Benzer biçimde, ortaöğretimi terk eden çocukların anne ve babalarının meslekleri incelendiğinde, bu çocukların % 87,2'sinin annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Ortaöğretimi terk eden çocukların babalarının ise % 18,7'sinin özel sektörde işçi olarak çalıştığı, % 17,6'sının küçük ve orta ölçekli ticaretle uğraştığı, % 16,6'sının serbest işlerde çalıştığı, % 11,1'inin ise emekli olduğu bulgulanmıştır. Aynı araştırmada, okul terki ile gelir düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, ortaöğretimi terk eden çocukların % 37,2'sinin ailelerinin gelirinin 1.000 TL ve altı olduğu görülmüştür.<sup>111</sup>

Araştırmalar, sosyoekonomik durumun öğrenmeyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Oral ve McGivney tarafından yapılan analizlere göre, 8. sınıf matematik sonuçları bölgeler arasında kayda değer değişme göstermektedir. Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde, TIMSS matematik başarıları, diğer bölgelere göre oldukça düşüktür.<sup>112</sup>

Türkiye'de sosyoekonomik koşulların bireylerin eğitime devamı üzerindeki etkisini azaltmak üzere atılan bir adım Şartlı Eğitim Yardımı'dır (ŞEY). ŞEY, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na (ASPB) bağlı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü tarafından düzenli geliri ve sosyal güvencesi olmayan ailelere, çocuklarını okula düzenli biçimde göndermeleri koşulu ile yapılan parasal yardımdır. ŞEY'in aileler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla ASPB koordinatörlüğü tarafından gerçekleştirilen araştırma, ŞEY'in özellikle çocukların kahvaltısı etmelerinde ve okul malzemesi gereksinimlerinin karşılanmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.<sup>113</sup> Bakış ve arkadaşları da ailelere yapılan şartlı nakit yardımının kırsal kesimlerde, özellikle ilköğretim düzeyinde eğitim kademesinde devamsızlığı azaltıcı etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir.<sup>114</sup> Köse ve arkadaşları ise, ŞEY'in okula devam etmeyi özendirici olumlu bir uygulama olduğunu, ancak mevsimlik tarım işçiliğine ve geleneksel nedenlere bağlı devamsızlığı önlemede yeterince etkili olmadığını iddia etmektedirler.<sup>115</sup> ASPB tarafından Ocak 2015'te, ŞEY'in ortaöğretimde okula devamı artırma etkisini güçlendirmeye odaklanan ve AB tarafından desteklenen bir proje başlatılmıştır.

109 Aktaran ERG, 2014.

110 MEB OGM ve UNICEF, 2013.

111 Age.

112 Oral ve McGivney, 2014.

113 ASPB, 2012.

114 Bakış vd., 2012.

115 Köse vd., yakında yayımlanacak.

## 5. SONUÇ

Bu belgede kapsayıcı eğitim “tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci” olarak ele alınmıştır.<sup>116</sup> Türkiye’de kapsayıcı eğitim sisteminin geliştirilmesi için yüksek önem taşıyan anadili, din, engellilik, etnik köken, sosyoekonomik durum ve toplumsal cinsiyet boyutları üzerinde durulmuştur. Kapsayıcı eğitimin, öğretmenler, ders materyalleri, öğrenme ortamları ve süreçleri gibi eksenleri ise, sözü edilen boyutların altında ele alınmıştır. Rapor, kapsayıcı eğitimin hukuki boyutunun, bu konudaki alanyazının ve Türkiye’de var olan durumun ele alındığı üç ana başlık etrafında kurgulanmıştır.

Kapsayıcı eğitime ilişkin uluslararası ve ulusal alanyazının değerlendirilmesinden oluşan birinci bölümde, Türkiye’nin eğitimde ayrımcılığı yasaklayan çok sayıda uluslararası anlaşmayı imzalamış olduğu vurgulanmış; ancak uluslararası belgelerdeki bazı hükümlerin ulusal mevzuatta yeterince yer bulmadığı gösterilmiştir. Örneğin ulusal mevzuatta, eğitimde dini inanç ve etnik kökene dayalı ayrımcılığın önlenmesinde ayrıntılı hükümler yer almamaktadır. Ulusal mevzuatta yer alan tartışmalı bir başlık da DKAB dersinin Anayasa ile zorunlu tutulmasıdır. Bu bölümde, Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeleri izleyen komitelerin raporlarına da yer verilmiş, bu raporlar ışığında gelişime açık olan alanlara dikkat çekilmiştir.

Raporun alanyazın taraması bölümü, Türkiye’den ve dünyadan, kapsayıcı eğitimin farklı boyutlarına değinen çalışmalarını kapsamaktadır. Bu bölümde ele alınan pek çok çalışma, Türkiye’de farklı dinden ve etnik kökenden bireylerin eğitim yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerin kapsayıcı bir eğitim anlayışı ile her zaman örtüşmediğini gösterdiği için dikkate değerdir. Çalışmalar olumlu öğretmen tutumunun, kapsayıcı bir eğitim sistemi için son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda, sosyoekonomik durum eğitime erişimi etkileyen önemli bir etmen olarak ele alınmaktadır; pek çok çalışma, yoksulluğun yol açtığı çoklu dezavantajlılığa odaklanmaktadır. Örneğin bu bölümde ele alınan, Roman çocukların eğitime erişimine ilişkin çalışmalar, yoksulluğun neden olduğu çoklu dezavantajlılığı sergilemeleri bakımından dikkat çekicidir.

Bu çalışmada, kapsayıcı eğitim yalnızca engeli olan bireylerle ilgili bir kavram olarak değil, daha geniş anlamıyla ele alınmıştır. Buna karşın, engeli olan bireylerin eğitimi, kapsayıcı eğitimin önemli bir eksenini oluşturur. Bu nedenle, raporda Türkiye’deki engeli olan bireylerin eğitimindeki var olan durum üzerinde özellikle durulmuştur. Türkiye’de engeli olan bireyler için kapsayıcı bir eğitim sistemi kurulmasının önünde aşılması gereken ciddi engeller bulunduğu görülmektedir. Bunların başında, engeli olan bireylere yönelik sağlıklı ve sistematik veri toplanmasındaki eksiklik gelmektedir. Var olan veriler, engeli olan bireylerin önemli bir kesiminin eğitim sisteminin dışında kaldığına işaret etmektedir. Engeli olan bireylere ilişkin okuryazarlık ve bitirilen okul verileri, engeli olan kadınların, engeli olan erkeklere göre daha dezavantajlı durumda olduğunu göstermektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyete dayalı çoklu dezavantajlılığın dikkat çekici bir örneğidir. Türkiye’deki sistem, kapsayıcı eğitimden çok bütünleştirici eğitim aşamasında olduğu için raporda kaynaştırma eğitimi üzerinde de durulmuştur. Türkiye’de kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin oranının son yıllarda artış gösterdiği gözlemlenmiştir; ancak pek çok çalışma okulların fiziksel özelliklerinin, eğitimcilerin donanımlarının, eğitim materyallerinin ve destek hizmetlerinin

116 UNESCO, 2005.

engeli olan bireylerin gereksinimlerini karşılamadığını göstermektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de kapsayıcı bir eğitim sisteminin gelişmesi için mevzuattan uygulamaya dek, pek çok farklı dezavantajlı kesimin gereksinimleri gözetilerek atılması gereken adımlar olduğu görülmektedir. Özellikle uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasalar tarafından tanınan hakların uygulamada tam olarak karşılık bulması için adımlar atılmalıdır. Bu anlamda, kapsayıcı eğitime ilişkin, coğrafi olarak yalnızca Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri ile kapsam olarak da yalnızca engeli olma durumu ile sınırlı olmayan iyi örnekler dikkate değerdir. Bu örnekler, kapsayıcı bir eğitim sisteminin yerleşmesi için, öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul idarecileri gibi eğitimin farklı paydaşlarının işbirliği içinde olmasının önemli olduğunu göstermektedir. Türkiye’de de, kapsayıcı eğitimin yerleşmesi için öğretmenler başta olmak üzere, pek çok paydaşa yönelik alınabilecek önlemler üzerinde durulmalıdır.

# KAYNAKLAR

- AÇEV ve ERG (2013). *Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi*. İstanbul: AÇEV ve ERG.
- Akdağ, A.Ş., Birer, L. K., Kara, Ö., Özgül, H. ve Tanay, G. (2011). *Türkiye’de engellilik temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu 1 Ocak-30 Haziran 2010*. Ekim 2014’te şuradan erişildi: [http://ayrimciligionle.org/tr/wp-content/uploads/2011/kaynak/engellilik\\_izleme\\_raporu.pdf](http://ayrimciligionle.org/tr/wp-content/uploads/2011/kaynak/engellilik_izleme_raporu.pdf)
- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. İstanbul: Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu ve Anadolu Kültür.
- Alp, S. ve Taştan, N. (2011). *Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu*. Kasım 2014’te şuradan erişildi: [http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Trk\\_veya\\_Etnik\\_Koken\\_Izleme\\_Raporu.pdf](http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Trk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf)
- ASPB (2012). *Türkiye’de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu*. Ekim 2014’te şuradan erişildi: <http://www.sck.gov.tr/oecd/%C5%9ENT%20Program%C4%B1n%C4%B1n%20Etkisinin%20%C3%96l%C3%A7%C3%BClmesi%20Raporu.pdf>
- ASPB ve TÜİK (2010). *Özrülülerin sorun ve beklentileri araştırması 2010*. Ankara: TÜİK.
- Avrupa Komisyonu (2013). *Türkiye 2013 yılı ilerleme raporu*. Ekim 2015’te şuradan erişildi: [http://www.ab.gov.tr/files/2013%20ilerleme%20raporu/2013\\_ilerleme\\_raporu\\_tr.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/2013%20ilerleme%20raporu/2013_ilerleme_raporu_tr.pdf)
- Avrupa Konseyi (2011). *Avrupa’da cinsel yönelim ve cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılık*. Kasım 2014’te şuradan erişildi: [http://www.coe.int/t/Commissioner/Source/LGBT/LGBTStudy2011\\_Turkish.pdf](http://www.coe.int/t/Commissioner/Source/LGBT/LGBTStudy2011_Turkish.pdf)
- Bakış, O., Börkan, B., Levent, H., Pelek, S., ve Dereli, O. (2012). *Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık*. Kasım 2014’te şuradan erişildi: [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_09/25111149\\_devamsizlikrapor.10.02.14.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/25111149_devamsizlikrapor.10.02.14.pdf)
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. J. A. Banks (der.), *The Routledge international companion to multicultural education* içinde. New York: Routledge.
- Candaş, A. ve Yılmaz, V. (2012). *Türkiye’de eşitsizlikler*. İstanbul: Friedrich-Ebert-Stiftung Turkey.
- Credit Suisse (2014). *Global wealth report 2014*. Ekim 2014’te şuradan erişildi: <https://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/?fileID=60931FDE-A2D2-F568-B041B58C5EA591A4>
- Çayır, K. (2014). *“Biz” kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. ve Ergün, M. (2014). *Ders kitaplarında engellilik*. Kasım 2014’te şuradan erişildi: [http://www.secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarındaengellilik\\_rapor.pdf](http://www.secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarındaengellilik_rapor.pdf)
- ÇHK (2001). *General comment No. 1 (2001), Article 29 (1), The aims of education*. Ekim 2015’te şuradan erişildi: <http://www.refworld.org/docid/4538834d2.html>
- ÇHK (2003). *General comment No. 4 (2003)*. Ekim 2015’te şuradan erişildi: [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2003%2f4&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2003%2f4&Lang=en)
- ÇHK (2012). *Concluding observations: Turkey, UN belgesi CRC/C/TUR/CO/2-3*. Ağustos 2015’te şuradan erişildi: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC\\_C\\_TUR\\_CO\\_2-3.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC_C_TUR_CO_2-3.pdf)
- ÇHK (2013). *General comment No. 14 (2013)*. [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f14\\_&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f14_&Lang=en)
- ÇHS (1990). Ekim 2015’te şuradan erişildi: [http://www.uhdigm.adalet.gov.tr/sozlesmeler/coktaraflioz/bm/bm\\_08.pdf](http://www.uhdigm.adalet.gov.tr/sozlesmeler/coktaraflioz/bm/bm_08.pdf)
- Demirdirek, H. ve Şener, Ü. (2014). *81 il için toplumsal cinsiyet eşitliği karnesi*. Kasım 2014’te şuradan erişildi: [http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1391012395-8.81\\_IL\\_icin\\_Toplumsal\\_Cinsiyet\\_Esitligi\\_Karnesi\\_\\_\\_Taslak.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1391012395-8.81_IL_icin_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Karnesi___Taslak.pdf)

- DİEB ve ÖZİDA (2009). *Türkiye özürllüleri araştırması 2002*. Kasım 2014'te şuradan erişildi: [www.turkstat.gov.tr/IcerikGetir.do?istab\\_id=14](http://www.turkstat.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=14)
- Donohue, D. ve Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2).
- EHİS (2006). Ekim 2015'te şuradan erişildi: [http://www.uhdigm.adalet.gov.tr/sozlesmeler/coktaraflioz/bm/bm\\_48.pdf](http://www.uhdigm.adalet.gov.tr/sozlesmeler/coktaraflioz/bm/bm_48.pdf)
- Ellis, V. ve High, S. (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian or bixesual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2).
- ERG (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: ERG.
- ERG (2013). *Eğitim izleme raporu 2012*. İstanbul: ERG.
- ERG (2014). *Eğitim izleme raporu 2013*. İstanbul: ERG.
- ERG (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: ERG.
- Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği (2013). *Biz o konuyu daha görmedik eğitim sistemi ve temsiliyet*. İstanbul: Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği.
- Eşit Haklar Derneği (2011). *Türkiye'de engellilere yönelik ayrımcılık ve hak ihlalleri*. Ekim 2014'te şuradan erişildi: <http://www.esihaklar.org/wp-content/uploads/2012/06/ESHID-EngelliRaporu2011.pdf>
- Fırat, B. Ş. (2010). *"Burada benden de bir şey yok mu öğretmenim?" Eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler, toplumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi alan araştırması raporu*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. ve Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Aralık 2014'te şuradan erişildi: [http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download\\_file/id/246/filename/Inclusive\\_education\\_for\\_students\\_with\\_disability\\_-\\_A\\_review\\_of\\_the\\_best\\_evidence\\_in\\_relation\\_to\\_theory\\_and\\_practice.pdf](http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_-_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf)
- Gündem Çocuk Derneği (2014). *Türkiye'de çocuğa karşı ayrımcılık raporu 2013*. Ankara: Gündem Çocuk Derneği.
- Inclusion International (2009). *Better education for all: When we're included too*. Kasım 2014'te şuradan erişildi: [http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2013/07/Better-Education-for-All\\_Global-Report\\_October-2009.pdf](http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2013/07/Better-Education-for-All_Global-Report_October-2009.pdf)
- KAGİDER ve TÜSİAD (2008). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri*. Kasım 2014'te şuradan erişildi: <http://www.tusiad.org:7979/FileArchive/KADINRAPOR.pdf>
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu kalkınma planı*. Kasım 2014'te şuradan erişildi: <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkınma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf>
- Kap, D. (2014). *Avrupa perspektifinden Türkiye'de zorunlu din dersi uygulaması*. Aralık 2014'te şuradan erişildi: [http://www.ikv.org.tr/images/files/ikv\\_degerlendirme\\_102.pdf](http://www.ikv.org.tr/images/files/ikv_degerlendirme_102.pdf)
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- KONDA (2006). *Toplumsal yapı araştırması 2006*. Aralık 2014'te şuradan erişildi: [http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006\\_09\\_KONDA\\_Toplumsal\\_Yapi.pdf](http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf)
- Köse, A. Üçkardeşler, E. ve Dinçer, M. A. (yakında yayımlanacak) *Devam oranlarının artırılması teknik destek projesi şanhurfa-mardin-van-muş illerinde devamsızlık durum analizi*. Ankara: MEB.
- MEB (2013a). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. S. Polat (der.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013b) "Birlikte başarırız" bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Kasım 2014'te şuradan erişildi: [http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme\\_Kapsaminda\\_Egitim\\_Uygulamalari\\_Ogretmen\\_Kilavuz\\_Kitabi.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf)

MEB (2015). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2014-2015*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB OGM ve UNICEF (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ekim 2015'te şuradan erişildi: <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>

MEB SGB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara: MEB.

MEB SGB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: MEB.

OECD (2014), *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD.

Oral, I ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.

Peters, S. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Ekim 2014'te şuradan erişildi: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu\\_efa\\_strategy\\_for\\_children.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf)

Pijl, J. S., Meijer ve C. J. W. (1997). Factors in inclusion: A framework. J. S. Pijl, C. J. W. Meijer, S. Hegarty (der.), *Inclusive education a global agenda*. Londra ve New York: Routledge.

Powell, D. (2012). A review of inclusive education in New Zealand. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2).

Sabancı Üniversitesi (2013). *Engelsiz Türkiye için: Yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Scruggs, Mastropieri ve McDuffie (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 7(4), 392-416.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance, sf.27.

TOHAD (2014). *Mevzuattan uygulamaya engelli hakları izleme raporu 2013*. Ekim 2014'te şuradan erişildi: [http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/kitap\\_2013.pdf](http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/kitap_2013.pdf)

TOHAD (2015). *Mevzuattan uygulamaya engelli hakları izleme raporu 2014*. Ankara: TOHAD.

Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, ..., Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools*. Aralık 2014'te şuradan erişildi: [https://www.spd.dcu.ie/site/special\\_education/documents/AddressingChallengesBarrierstoInclusioninIrishSchools\\_StPatricksCollege\\_2014.pdf](https://www.spd.dcu.ie/site/special_education/documents/AddressingChallengesBarrierstoInclusioninIrishSchools_StPatricksCollege_2014.pdf)

TÜİK (2014). *Hanehalkı işgücü istatistikleri*. Ekim 2015'te şuradan erişildi: <http://tuikapp.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa: UNESCO.

UNICEF (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Ekim 2015'te erişildi: [http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper\\_ENGLISH.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf)

UNICEF (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*. Temmuz 2015'te şuradan erişildi: [http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current\\_Issues\\_Paper\\_Sexual\\_Identity\\_Gender\\_Identity.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper_Sexual_Identity_Gender_Identity.pdf)

Ünal, R. (2011). Right of religious education in the light of Turkish judicial decisions and the decisions of European Court of Human Rights. *Human Rights Review*, 1(2), 25-59.

Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P. ve Sanders, S. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. Londra: DfES Research Report RR594.



